



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA CENTRO DE
CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

O ENSINO DE HISTÓRIA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO DAS ESCOLAS
MUNICIPAIS DE VITÓRIA DA CONQUISTA, BAHIA (2010 – 2014)

ISAAC CARDOSO SANTOS

Orientadora: Prof. Dra. Vilma de Lurdes Barbosa e Melo

Linha de Pesquisa: Ensino de História e Saberes Históricos

JOÃO PESSOA – PB

AGOSTO/ 2016

O ENSINO DE HISTÓRIA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO DAS ESCOLAS
MUNICIPAIS DE VITÓRIA DA CONQUISTA, BAHIA (2010 – 2014)

ISAAC CARDOSO SANTOS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de PósGraduação em História do Centro de Ciência Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, em cumprimento às exigências para obtenção do título de Mestre em História, Área de Concentração em História e Cultura Histórica.

Orientadora: Profª Dra. Vilma de Lurdes Barbosa e Melo

Linha de Pesquisa: Ensino de História e Saberes Históricos

JOÃO PESSOA – PB

AGOSTO/2016

S237e Santos, Isaac Cardoso.

O ensino de história no ciclo de alfabetização das escolas
municipais de Vitória da Conquista-Bahia (2010-2014) / Isaac
Cardoso Santos. João Pessoa, 2016.

224f.: Il

Orientadora: Vilma de Lourdes Barbosa e Melo

Dissertação (Mestrado) – UFPB / CCHLA

1. História – ensino. 2. História – disciplina escola.
3. Alfabetização – PNAIC.

UFPB/BC

CDU: 94.37(043)

O ENSINO DE HISTÓRIA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO DAS ESCOLAS
MUNICIPAIS DE VITÓRIA DA CONQUISTA, BAHIA (2010 – 2014)

ISAAC CARDOSO SANTOS

Dissertação de Mestrado avaliada em ____/ ____/ ____ com conceito _____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Vilma de Lurdes Barbosa e Melo
Docente Programa de Pós-Graduação em História – Universidade Federal da Paraíba
Orientadora

Prof. Dr. Itamar Freitas de Oliveira
Docente do Programa de Pós-Graduação em História – Universidade de Brasília
Examinador Externo

Prof. Dr. Élio Chaves Flores
Docente do Programa de Pós-Graduação em História – Universidade Federal da Paraíba
Examinador Interno

Dedicatória

Dedico este trabalho a Nilza Cardoso Santos (mainha) por todo esforço e amor que ela sempre teve por mim, sobretudo quando o abandono se tornou presente e cruel em nossas vidas.

AGRADECIMENTOS

Sem sombra de dúvidas o momento de agradecer a todas as pessoas que fizeram parte, direta ou indiretamente, desse trabalho é muito difícil. Espero não ser traído por minha memória.

Agradeço primeiramente aos professores: José Valdir, Roque Felipe e Cleide Chaves por terem me ajudando imensamente no processo de construção do projeto de mestrado. Essas três pessoas doaram tempo e dedicação a meu trabalho.

Agradeço às coordenadoras do Núcleo Pedagógico da SMED: Jaqueline, Shirley, Claudinha, Karla Rejane e Karla Ribeiro por terem tido paciência comigo, sobretudo nos diversos momentos em que precisei de dados e documentos para esse trabalho.

Agradeço às professoras alfabetizadoras que, gentilmente, aceitaram participar desse trabalho. Da mesma forma, agradeço aos coordenadores da SMED e às coordenadoras escolares.

Agradeço a todos os professores do PPGH – UFPB que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização da dissertação, principalmente a Vilma de Lurdes Barbosa e Melo por ter acreditado no meu trabalho e por sua orientação.

Agradeço a todos os meus colegas de mestrado por todos os momentos de intensas discussões, alegrias e papos etílicos também.

Agradeço a Aninha e Diogo pelos momentos que, morando juntos, dividimos muitas alegrias, discussões, discordâncias e, sobretudo, cumplicidade.

Agradeço a Lucian por todos os momentos, morando juntos, em que dividimos alegrias, angústias, cumplicidade proveitosas conversas sobre o ensino de História.

Agradeço a Jacson Silva por ter tido a coragem de me acompanhar nessa empreitada do mestrado, por vir morar comigo em João Pessoa.

Agradeço a Jardel por todo carinho e paciência que teve nos difíceis momentos de produção textual.

Agradeço a Nívia, Marcos, Patrícia, Thiago, Marta e Marta Lúcia (meus irmãos) por toda confiança e ajuda que sempre me deram.

Agradeço a Jaque, Marcio e Lucimário pela amizade, lealdade e toda ajuda sempre me deram e, também, por todos os momentos de longas e proveitosas conversas.

Agradeço, por fim, a Raquel por todos os momentos de alegria, por ter me apresentado João Pessoa, por nunca me negar sua importante presença e, sobretudo, por sempre ter sido uma amiga leal.

RESUMO

O presente trabalho se ocupa do ensino de História no ciclo de Alfabetização, especificamente sobre o lugar dessa disciplina no processo de alfabetização de crianças no município de Vitória da Conquista/Ba (2010-2014). Analisamos o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), programa federal, que expressa a importância de um currículo diversificado para tal Ciclo, composto por todas as áreas que compõem o currículo, o uso desse Programa justifica no recorte temporal, pois analisamos nosso objeto antes e depois da adesão do município baiano ao PNAIC. Para isso, trabalhamos com professoras alfabetizadoras, coordenadores da Secretaria Municipal de Educação (SMED) do município supracitado e coordenadores escolares. Analisamos a concepção de alfabetização desses profissionais, pois acreditamos que isso influi diretamente no sentido que dão à disciplina escolar História. Nesse sentido, analisamos também o currículo expresso e o currículo real destinados à disciplina em questão e à formação inicial e continuada das professoras alfabetizadoras. Utilizamos um diversificado *corpus* documental que inclui: documentos oficiais do Ministério da Educação relativos ao Ciclo que estudamos; currículos expressos e Plano Decenal de Educação de Vitória da Conquista/BA 2008-2018, projeto de quatro Cursos de Licenciatura em Pedagogia, planos de cursos e ementas da disciplina que trata da metodologia e ensino de História nos referidos cursos, questionário aplicado com os coordenadores da SMED e entrevistas transcritas realizadas com professoras alfabetizadoras e coordenadores escolares. Utilizamos pesquisadores clássicos que se dedicam ao ensino de História, tais como Abud (2007), Bittencourt (2009), Cerri (2011) e Fonseca (2009). Nosso trabalho está orientado pelos princípios da História Cultural e da metodologia oral e se baseia nos princípios da pesquisa qualitativa. Percebemos que a disciplina escolar História ainda ocupa um lugar coadjuvante no cenário do processo de alfabetização estrelado pelo dueto Língua Portuguesa e Matemática.

Palavras - chave: *Ensino de História, Disciplina Escolar História, Alfabetização, PNAIC.*

ABSTRACT

This study deals with the teaching of History in Literacy cycle, specifically about the place of this discipline in the process of children's literacy in Vitoria da Conquista county, Ba (20102014). We have analyzed the National Pact for Literacy at the Right Age (NPLRA), a federal program, which expresses the importance of a diversified curriculum for this cycle, composed of all the areas that composes the curriculum, the use of this Program justifies in the time frame, as we analyze our object before and after the accession in Bahia county to NPLRA. For this, we work with literacy women teachers, coordinators of the Municipal Secretary of Education (MSE) of the aforementioned and school coordinators. We have analyzed the conception of literacy of these professionals because we believe that it directly influences in the direction that school gives to the scholar discipline History. In this sense, we also analyzed the express curriculum and the real curriculum for the concerned discipline and the initial training and continuing training of literacy teachers. We use a diversified *corpus* documentary that includes: official documents of the Department of Education for the cycle we studied; express curriculum and Decennial Plan of Education of Vitoria da Conquista / BA 2008-2018 , project of four Education Degree Course, courses programming and discipline menus that deals with methodology and History teaching in these courses, questionnaire applied with coordinators of SME and transcribed interviews with literacy teachers and school coordinators teachers . We use classic researchers who are dedicated to teaching History, such as Abud (2007), Bittencourt (2009), Cerri (2011) and Fonseca (2009). Our work is guided by the principles of Cultural History and the oral method and is based on the principles of qualitative research. We realize that the school discipline History still holds a supporting place in the scenario of star literacy process by duet between Portuguese and Mathematics.

Key-words: *History teaching; History scholar discipline; Literacy; NPLRA.*

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1- Matricula na Escola Primária	42
Quadro 2 - Analfabetismo por População	43
Quadro 3 - Ampliação do Pacto para Alfabetização no Estado da Bahia	46
Quadro 4 - Formação do PNAIC	50
Quadro 5 - Ciclos de Aprendizagem em Vitória da Conquista	59
Quadro 6 - Calendário dos Encontros– Ciclos III E IV.....	61
Quadro 7 - Eixos Estruturantes do PNAIC: Organização do tempo.	86
Quadro 8 - Eixos Estruturantes do PNAIC: Produção e Comunicação	87
Quadro 9 - Eixos Estruturantes do PNAIC: Identidade e diversidade.....	88
Quadro 10 - Eixos Estruturantes do PNAIC: Cartografia e fontes históricas e geográficas.....	88
Quadro 11 - Currículo das Escolas Multisseriadas de Vitória da Conquista: 1º ano.....	93
Quadro 12 - Currículo das Escolas Multisseriadas de Vitória da Conquista: 2º e 3º anos	95
Quadro 13 - Currículo das Esc. Seriadas urbanas e rurais de Vitória da Conquista: 1º ano.....	97
Quadro 14 - Currículo das Esc. Seriadas urbanas e rurais de Vitória da Conquista: 2º ano.....	99
Quadro 15 - Currículo das Esc. Seriadas urbanas e rurais de Vitória da Conquista: 3º ano.....	104
Quadro 16 - Currículo das Escolas Urbanas e Rurais seriadas e multisseriadas para o 1º, 2º e 3º anos: Eixo Autoconhecimento	108
Quadro 17 - Currículo das Escolas Urbanas e Rurais seriadas e multisseriadas para o 1º, 2º e 3º anos: Eixo Moradia	112
Quadro 18 - Currículo das Escolas Urbanas e Rurais seriadas e multisseriadas para o 1º, 2º e 3º anos: Eixo Rua, Bairro e Cidade	113
Quadro 19 - Currículo das Escolas Urbanas e Rurais – seriadas e multisseriadas – para o 1º, 2º e 3º anos: Eixo Escola	114
Quadro 20 - Currículo das Escolas Urbanas e Rurais seriadas e multisseriadas para o 1º, 2º e 3º anos: Eixo Tecnologia	115
Quadro 21 - Planejamento diário do Ciclo de Alfabetização	129
Quadro 22 - Orientações para organização dos tempos semanais	130
Quadro 23 - Os saberes dos professores, elaborado por Maurice Tardiff	135
Quadro 24 - Matriz Curricular do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UESB: à época do reconhecimento.	141
Quadro 25 - Matriz Curricular do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UESB: atual.....	144
Quadro 26 - Ementa da disciplina Conteúdo e Metodologia do Ensino Fundamental de História.....	147
Quadro 27 - Ementa da disciplina Alfabetização I	148

Quadro 28 - Ementa da disciplina Alfabetização II	148
Quadro 29 - Ementa da disciplina Alfabetização III	149
Quadro 30 - Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental – UESB.....	151
Quadro 31 - Ementa da disciplina História nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental	153
Quadro 32 - Ementa da disciplina Alfabetização	154
Quadro 33 - Grade Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UNOPAR	156
Quadro 34 - Ementa da disciplina Ensino de História e Geografia da UNOPAR.....	158
Quadro 35 - Ementa da disciplina Alfabetização e Letramento da UNOPAR	158
Quadro 36 - Ementa da disciplina Alfabetização e Letramento da UNOPAR	160
Quadro 37 - Plano de Curso da disciplina Conteúdo e Metodologia do Ensino Fundamental de História (UESB) 2003.2.....	163
Quadro 38 - Plano de Curso da disciplina Conteúdo e Metodologia do Ensino Fundamental de História (UESB) 2009.1	165
Quadro 39 - Plano de Curso da disciplina Conteúdo e Metodologia do Ensino do Ensino Fundamental de História (UESB) 2011.1	168

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1.O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E A DISCIPLINA HISTÓRIA: ENTRE AUSÊNCIAS E FIGURAÇÕES.	28
1.1 A Alfabetização no contexto histórico brasileiro.....	34
1.2 Alfabetização na idade certa: os PACTOS e suas contradições	45
1.3 A alfabetização em Vitória da Conquista – BA.....	59
1.4 A alfabetização concebida pelas professoras alfabetizadoras.....	63
1.5 O lugar que as professoras alfabetizadoras dão à disciplina História no processo de alfabetização	76
2. A DISCIPLINA HISTÓRIA E O CURRÍCULO DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO DE VITÓRIA DA CONQUISTA- BAHIA	82
2.1 O PNAIC e o currículo da disciplina História: um hiato entre o discurso e a prática	85
2.2 As Orientações Curriculares do PNAIC para a Área de Humanas	87
2.3 O currículo de História elaborado pela Secretaria Municipal de Vitória da Conquista e pelos professores que atuam no Ciclo de Alfabetização em 2010.....	90
2.3.1 O currículo da Disciplina História para o 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental das escolas rurais multisseriadas de Vitória da Conquista.....	93
2.3.2 O currículo da Disciplina História para o 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental das escolas urbanas e rurais (seriadas) de Vitória da Conquista.....	97
2.4 O currículo de História elaborado pela Secretaria Municipal de Vitória da Conquista em 2013	109
2.5 O currículo Real da disciplina História para o Ciclo de Alfabetização das escolas municipais de Vitória da conquista: com a palavra as professoras alfabetizadoras	121
2.6. O currículo e o cotidiano docente no Ciclo de Alfabetização	128
3. A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES: COMO E O QUE APRENDEM PARA ENSINAR HISTÓRIA.....	138
3.1 A formação inicial das professoras alfabetizadoras.....	140
3.1.2 O Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia – Educação Infantil e Anos Iniciais – UESB	143
3.1.3 O Curso de Licenciatura Plena em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental – UESB	154
3.1.4 O Curso de Pedagogia Licenciatura – Universidade Norte do Paraná - UNOPAR.....	158
3.1.4 O Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Tecnologia e Ciências – FTC EAD	163
3.2 Os planos de curso das disciplinas responsáveis pela metodologia e ensino de História.....	166
3.3 As professoras alfabetizadoras e a formação inicial.	177
3.4 A formação continuada oferecida pela SMED	182
3.4.1 Os coordenadores da SMED e a formação dos professores alfabetizadores	188

3.4.2 A formação continuada das professoras alfabetizadores nas escolas	192
3.4.3 A formação continuada das professoras oferecida pelo PNAIC	196
3.4.4 As professoras alfabetizadoras e a formação continuada em serviço	197
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	207
REFERÊNCIAS	210
ANEXOS	216
1. Questionário para os coordenadores pedagógicos da SMED	216
2. Roteiro de entrevistas aplicado com as professoras alfabetizadoras	217
3 Roteiro de entrevista aplicado com as coordenadoras escolares.....	218
4. Plano de Curso – História	219
5 Plano de curso – História 2	222

INTRODUÇÃO

O trabalho do historiador é cercado por dúvidas, inquietações, reflexões, densas leituras, dentre outros aspectos similares a esses. A produção do seu texto, da historiografia que produz, certamente é resultado dessa gama de atividades que exerce no momento da consulta às fontes, às referências e à pesquisa de campo, mas como fim do seu trabalho, esse texto ultrapassa os espaços acadêmicos em que o historiador circula, ele extrapola os pares e, desse modo, pode atingir um público leitor bem maior e diversificado. Nessa dimensão do trabalho, o texto, envolve aspectos que devem preocupar o historiador, pois quando esse escreve espera que alguém leia, que alguém saiba o que produziu e, dessa maneira, a sua escrita deve ser cognoscível (CHARTIER, 2010).

Acrescenta-se à dimensão da escrita, a impossibilidade já tão debatida dentro das academias, especialmente nas aulas de teoria e metodologia, da neutralidade do historiador diversas questões sabemos que isso não é possível pois nosso universo de pesquisa exige uma postura bem diferente da que é estabelecida para outras ciências, como é o caso das ciências naturais e ciências exatas.

O homem no tempo, nosso principal foco, exige de nós uma subjetividade que não impede um trabalho sério, comprometido e cheio de objetivação e critérios (PROST, 2012). Recorremos ao tempo a partir do presente e buscamos no passado algo que nos incomoda, desse modo, não reconstruímos o passado, partimos de referências do passado, de pontos de verdade, para assim, conseguirmos representá-lo em uma narrativa histórica (ANKERRSMIT, 2012), desse modo, o texto do historiador comporá uma gama de outros textos, com temas bem próximos ou não, que representam o passado a partir de referências de verdade, de artefatos e de pistas que guiamos para construir o texto, como salienta Michel de Certeau:

Toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção sócioeconômico, político e cultural. Implica um meio de elaboração que circunscrito por determinações próprias: uma profissão liberal, um posto de observação ou de ensino, uma categoria de letrados, etc. Ela está, pois, submetidas a imposições, ligada a privilégios, enraizada em uma particularidade. É em função deste lugar que se instalam os métodos, que se delineia uma topografia de interesses, que os documentos e as questões, que lhe são propostas, se organizam. (1982, p. 66)

Dito isso, advertimos ao leitor que dividimos essa introdução em três partes: na primeira expomos um pouco da nossa relação com a História; na segunda buscamos mostrar

o lugar social de onde falamos, de onde nasceu o objeto de pesquisa, por entender que a nossa subjetividade definiu as escolhas, as abordagens e, por fim, a relação com o objeto de pesquisa e, na terceira parte, apresentamos a dissertação em si, o universo da pesquisa e os sujeitos. A importância disso, acreditamos, será mostrar ao leitor como os contextos em que vivemos e os lugares sociais que ocupamos como historiadores colocaram-nos diante de uma tela a escrever essas palavras.

A nossa história com a disciplina História teve início certamente, há muito tempo. Por volta dos 10 anos de idade (cursando a 2ª série primária)¹, nos idos de 1993, adorávamos responder aos questionários dos livros de história de meus irmãos que, àquela altura, estudavam a 5ª, 6ª, e 7ª série. Gostávamos mesmo de ler aqueles textos enormes, narrativos, cheios de mapas e palavras que mal compreendia, mas, nada disso nos tirava a satisfação de conferir as respostas com as do final do livro. Dificilmente errávamos alguma! Fizemos isso durante todo o primário e aguardávamos ansiosamente que nossos irmãos vissem nossas respostas e nos elogiasse. Afinal, estávamos cursando uma série bem anterior a de todos eles.

Ao entrarmos na 5ª série, passamos a gostar mais, pois poderíamos responder aos questionários do nosso próprio livro. Ter diversas matérias e estar estudando em uma escola maior era algo que nos fazia orgulhosos! Certamente, foi nesse período que decidimos ser professores de História, pois achávamos lindo saber tantas coisas, tantas informações sobre tantos lugares, em diferentes tempos. A História, desse modo, esteve em nosso horizonte de expectativas desde então! Só esperamos cursar todas as séries para, enfim, chegarmos à universidade e sermos professores.

Foram oito semestres de muitas expectativas, estudos, amigos, novidades e, certamente, muita leitura e pesquisa. Gostávamos imensamente das aulas, mas confessamos que alguns professores não atendiam às nossas expectativas no que diz respeito ao compromisso e à dimensão didática do ensino. E então sentíamos certa dificuldade em compreender algumas matérias, mas supríamos isso com trabalhos em grupos e discussões com outros professores.

As disciplinas de Teoria da História demandavam leituras mais complexas e muita reflexão individual e coletiva em sala de aula. A partir do 4º semestre do curso pudemos ver disciplinas que se relacionavam diretamente com o ensino de História, com os fundamentos legais e metodológicos da História que nos serviriam para ensinar. Só a partir daquele

¹ Aqui usaremos os termos séries e graus, pois nos referimos ao tempo relatado quando ainda eram assim designados os anos e níveis de ensino.

momento nós pudemos perceber que estávamos em um curso que nos formaria para sermos professores!

Passamos a estranhar o fato de que só os professores da área de Ensino apresentavam preocupação com a parte metodológica do curso. Não conseguíamos compreender por que os professores da área de Teoria e dos conteúdos específicos de História não discutiam os conteúdos de suas disciplinas fazendo ligação com o ensino escolar, com as metodologias e abordagens que precisaríamos fazer para ensinar tais conteúdos aos nossos futuros alunos da Educação Básica. Ressaltamos que, apenas em uma disciplina, História da África I, discutimos o ensino de África a partir de um livro que era muito recente nos idos de 2006, *A África na sala de aula*² de autoria da professora Leila Hernandez e, além disso, discutimos intensamente a Lei 10.639/2003.

Começamos a perceber que os professores e alunos da graduação que cursamos, ao elaborarem os currículos, não se dedicavam ou se preocupavam, de forma geral, com os saberes necessários para sermos professores da Educação Básica. Havia um distanciamento entre as áreas supracitadas e a de Metodologia e Ensino de História. As disciplinas que vinham de outros Departamentos, sobretudo as oferecidas pelos professores pedagogos, acabavam por nos apresentar questões inerentes à educação e às escolas muitos mais que quaisquer outras disciplinas, mas essas discussões não tocavam no ensino de História, elas discutiam educação de forma geral.

Ao chegar aos dois últimos semestres da graduação é que fomos para as escolas. Conhecer o campo de trabalho, perceber o contexto da educação pública e entender o quão distante nossa formação estava dessa realidade. Na observação exigida pelo estágio é que tivemos a nossa primeira oportunidade de estar com os alunos e professores de história da Educação Básica e, posteriormente, no último semestre, tivemos a oportunidade de ministrar aulas.

Esse período, dessa forma, foi cercado por expectativas, inseguranças e muitas descobertas. A insegurança de assumir a regência no ensino era, para muitos colegas da minha turma, algo comum. Para alguns, era o momento de perceber que não queriam ser professores.

Um pouco antes dessa experiência tivemos a oportunidade de exercer a docência em uma turma multisseriada composta por 12 trabalhadores da construção civil. Fomos estagiários do Serviço Social da Indústria (SESI) por sete meses, mas o foco não era

²HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. *A África na Sala de Aula: visita à história Contemporânea*. São Paulo: Selo Negro, 2005.

lecionar História e sim alfabetizar os alunos. Nós, alunos de graduação de História, tínhamos que alfabetizar adultos em um dos apartamentos de um imenso prédio em construção onde eles trabalhavam. Foi mesmo ali, em meio às sacas de cimento, restos de pisos, areia e muito pó que começamos a ser professores, ou melhor, que percebemos que precisávamos aprender a ser professor.

Essa experiência foi capital para nos apaixonar pela docência. Percebemos, desde a primeira aula, que havíamos escolhido a profissão que nos faria feliz, que nos realizaria de fato. E, como afirma Freire (2013), começamos a perceber a docência como ato político que, na vida dos sujeitos envolvidos, direta ou indiretamente no processo, pode e deve mudar contextos sociais, rompendo estruturas historicamente construídas.

No segundo semestre de 2007 fomos convidados para compor o quadro docente do cursinho pré-vestibular Dom Climério. Uma iniciativa dos Agentes de Pastorais Negras de Vitória da Conquista que já funcionava há mais de 15 anos. O objetivo do curso é capacitar jovens negros, quilombolas e de baixa renda para o ingresso em universidades da região sudoeste da Bahia. Lecionamos História do Brasil e Cultura e Consciência Negra por quase 6 anos ininterruptos e crescemos imensamente enquanto pessoa e professor.

Aprendemos na prática partes da função social de um professor, pois ver os alunos entrando nas universidades nos tocava de forma inenarrável. Conseguimos, nesse contexto, perceber o quão valioso era o conhecimento para mudar a vida dos alunos e também a nossa. A cada dia nos convencíamos mais de que ser professor era o nosso horizonte. Foi nessa experiência que também nos aproximamos mais das discussões sobre preconceito racial, História da África, Políticas Públicas para negros e, sobretudo, da Lei 10.639/2003.

Em 2009, três meses antes de concluir a graduação, a prefeitura municipal de Vitória da Conquista, BA, nossa cidade natal, abriu seleção para preencher 24 vagas do Núcleo Pedagógico (NP) da Secretaria Municipal de Educação (SMED). Ofereciam 22 vagas para professores de diversas áreas de formação, uma vaga para psicólogo e uma vaga para assistente social.

Foi a primeira possibilidade que tivemos de pleitear uma vaga para área de educação. No edital dizia que alunos concluintes poderiam concorrer. Mesmo sem entender muito o que faríamos, caso fôssemos aprovados, fomos instigados pelo salário e pela possibilidade de trabalhar na área de educação. Fizemos nossas inscrições, assim como mais de 400 candidatos, e começamos a estudar a extensa e estranha referência para prova escrita.

Exigiam na prova que soubéssemos dissertar sobre Educação Infantil; alfabetização de crianças, jovens e adultos; Educação Inclusiva; diversidade cultural; Educação do Campo; currículo e Ensino Fundamental, de forma geral. Confessamos que ficamos assustados, mas nos desafiamos. Percebemos o quanto a nossa formação na graduação se distanciava de toda essa exigência e, durante o estudo para prova, pudemos perceber o quão essenciais eram esses saberes à formação de qualquer professor. Obtivemos êxito na prova escrita e na entrevista, mesmo tendo um currículo pouco expressivo.

A alegria de trabalhar no setor pedagógico mais cobiçado da rede municipal de educação logo foi abrindo espaço para uma insatisfação advinda de medos que fomos tendo ao saber, de fato, as nossas funções. O trabalho exigia uma diversificação no campo da educação que a nossa formação minimamente contemplou. As dificuldades que sentimos ao estudar para seleção tornaram-se pequenas diante da atuação dentro do Núcleo Pedagógico (NP) e chegamos mesmo a pensar em desistir, pois nos achávamos incapazes de exercer positivamente as funções exigidas. Para os colegas pedagogos o processo foi um pouco diferente, pois tiveram uma formação mais próxima do que o NP exigia. Formação composta por disciplinas sobre legislação, avaliação, alfabetização, Educação Infantil, Educação Inclusiva, psicologia da educação, dentre outras áreas essenciais para o trabalho que nos era exigido.

Depois dos primeiros meses, a ideia da desistência foi sendo substituída por muitos estudos, formações com os próprios colegas e já conseguíamos nos sentir parte de um grupo que estava em um patamar acima do nosso, seja pela formação ou mesmo pela experiência.

Iniciamos nossas atividades dentro do NP no grupo da Educação para Diversidade. Um historiador, uma pedagoga e um biólogo. Tínhamos uma variedade imensa de temas para estudar, discutir entre nós e os outros grupos e, posteriormente, partir para os encontros com os professores, mas no contexto de 2009, optamos por focar o trabalho com os 47 professores de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Fomos sentindo-nos mais confiantes, pois a nossa formação contemplava os saberes necessários com o trabalho com essa disciplina. De certo modo, ajudamos os colegas nesse aspecto e fomos ajudados em outras atividades que circundavam as funções do nosso grupo. Saber sobre meio ambiente, educação para inclusão, educação sexual, dentre outros, foi possível pela ajuda dos dois colegas de grupo e muitos outros que faziam parte do NP.

Os grupos não eram fixos. Ocorriam remanejamentos com frequência e em um desses momentos fomos compor o grupo de Educação do Campo, desafio que enfrentamos

com dois colegas pedagogos. Cuidávamos de todo o Ciclo II (6º ao 9º ano) e todas as escolas nucleadas³ de Ciclo I (1º ao 5º ano, incluindo multisseriadas). O desafio aumentou imensamente e, novamente, precisamos, juntamente com meus colegas, estudar e discutir muito. Entender o sentido da Educação do Campo, a legislação, as escolas, as dificuldades, as potencialidades, enfim, aproximar das questões básicas sobre essa modalidade da educação. Mais uma vez, percebemos o quanto a nossa formação em história era carente. Não entendíamos como poderíamos ir dar aulas de história em escolas do campo, com Educação de Jovens e Adultos, para alunos com necessidades especiais... sem sequer vermos isso em nossa graduação! Assim nos víamos e começávamos a entender o porquê de os professores de Geografia, história, português, matemática, ciências, inglês, educação física e artes se eximirem tanto das nossas discussões iniciais sobre a educação do campo.

Entre muitas experiências positivas e outras nem tanto, conseguimos ficar nesse grupo por quase um ano até sofrer uma nova relocação. Mas aprendemos imensamente nessa experiência. As principais dificuldades advinham do trabalho com o Ciclo I. Nós não conseguíamos dialogar com os professores, não conseguíamos ajudar muito porque era um universo totalmente estranho à nossa formação. Não tínhamos ideia de como ensinar para crianças tão novas. A única disciplina ofertada durante a nossa graduação foi Psicologia Geral com carga horária de 60 horas. O foco dessa disciplina eram os alunos a partir de 10 anos e, assim, não nos ajudou muito.

A aproximação com os colegas pedagogos e a colega psicóloga foi capital para tentar nos aproximar um pouco desse nível de ensino. Começamos, de forma direta, a pensar como seria difícil ensinar História para crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental, sobretudo as do 1º, 2º e 3º anos, fase de alfabetização.

Assim, começamos a buscar livros de metodologia do ensino da História que tratassem desse nível de ensino para podermos compreender melhor a questão e desenvolver um trabalho satisfatório junto aos professores que, de forma explícita, solicitavam sugestões de atividades e dicas de como trabalhar com História, já que éramos únicos da área, no grupo.

Dedicando mais atenção às soluções indicadas pelos professores que trabalhavam diretamente com as Atividades Complementares (AC's) mensais, eles eram na maior parte formados em Pedagogia e, alguns apenas com formação em Magistério. Assim, no trabalho

³ Escolas situadas na zona rural de Vitória da Conquista, Bahia. Possuem uma ou duas salas de aula, são multisseriadas e respondem administrativa e pedagogicamente a uma escola sede, maior, seriada e responsável por várias escolas nucleadas.

com a disciplina de História, o grupo pode aprender e avaliar a concepção de história que cada um tinha para o trabalho com a disciplina História. Ao mesmo tempo que aprendiam, avaliavam a concepção de História que tinha.

Apesar da distância temporal do que aponta (BRITES, 1985), observamos, semelhante ao contexto analisado pela autora em meados da década de 1980, que os anos iniciais ainda mantêm forte relação com a figura dos heróis, dos grandes feitos e das datas comemorativas, deixando pouco espaço para os questionamentos, as tensões e as reflexões dos próprios alunos.

Assim, fomos percebendo que a disciplina de 60 horas, Metodologia do Ensino de História, ofertada pelo Departamento de História da UESB, ao curso de Pedagogia⁴, também não supria a necessidade que os professores oriundos desse curso tinham em trabalhar com a disciplina no Ensino Fundamental. A partir dessas experiências, fomos nos aproximando do objeto de pesquisa que nos trouxe ao Mestrado em História da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), mas o amadurecimento do mesmo ainda seguiu-se por outros contextos e desafios que achamos necessário expor.

No último trimestre de 2010 fomos desafiados, juntamente com uma colega historiadora, a organizar, com o apoio dos professores de História que atuavam no Ensino Fundamental II, uma proposta de currículo de História para toda a rede municipal de educação. Foi algo trabalhoso, estressante e, sobretudo, doloroso. Nossa coordenadora, primeiramente, nos indicou uma série de propostas curriculares de história de outros estados e municípios para colaborar no processo de construção.

Depois de uns 40 dias nesse trabalho, começamos a esboçar a proposta de currículo para coordenadora do Núcleo sem muito sucesso, a princípio, e posteriormente aos 15 professores que nos ajudavam em momentos pontuais (nas AC's contribuía sugerindo conteúdos), percebemos, como aponta (SILVA, 2013) que o currículo é feito por escolhas dos profissionais envolvidos direta e indiretamente na educação, por concepções de mundo e de pessoas que pretendemos educar, sentimos, ainda, no contato com os professores, que o currículo extrapola o escrito, como salienta (SACRISTAN, 2000), pois a prática o

⁴ Mais de 90% dos professores que atuam na rede municipal de educação de Vitória da Conquista – BA são formados pela UESB em três cursos estruturalmente diferentes: no curso de Pedagogia regular (8 semestres letivos e entrada via vestibular universal), no de Formação de Professores (6 semestres, entrada via vestibular específico para 400 professores da rede que, através de um convênio entre a Prefeitura de Vitória da Conquista e a UESB, puderam cursar o ensino superior) e pelo curso de igual nome via Plataforma Freire (programa do governo federal que consiste em oferecer curso de graduação (licenciaturas) para professores do quadro efetivo de redes estaduais e municipais de ensino) também oferecido pela UESB para professores das redes municipais e estadual da Bahia.

modifica e o normal é que ele não seja mesmo estático e fechado, tem de dar possibilidades ao novo, ao inesperado e, para além disso, está cercado pelas questões subjetivas dos sujeitos envolvidos no processo de confecção do mesmo (GOODSON, 2007). Trabalhamos na perspectiva de habilidades e competências e isso era algo que dificultava ainda mais o nosso trabalho, pois nós não tínhamos muito conhecimento a respeito e a SMED não disponibilizou uma assessoria para tal trabalho.

Concluindo a tarefa, nos sentimos aliviados, pois houve aprovação dos 15 professores que foram parceiros nossos e também da coordenadora do Núcleo, mas dois dias depois, ela nos repassou uma função que havia delegado a três colegas pedagogas: elaborar uma proposta de currículo de História aplicada ao Ensino Fundamental I, para a rede municipal de educação.

Após um desentendimento entre as três colegas, aceitamos, com muita irritação, mais esse desafio. Assim, pegamos o trabalho iniciado pelas colegas pedagogas e começamos a ler. Percebemos o quão distante estavam de uma compreensão da disciplina História.

O material que chegou às nossas mãos se resumia a distribuir os títulos dos capítulos do livro didático adotado na escola como conteúdos/temas para o currículo em construção. Um pouco mais de atenção e já podemos apreender um grave problema, qual seja, nem elas como pedagogas tinham os conteúdos históricos necessários à definição do currículo para os cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, nem nós como historiadores tivemos em nossa formação a instrumentalização para lidar com aspectos teóricos e metodológicos para o trato dos conteúdos históricos nesta fase da escolarização.

Nos debruçamos sobre o trabalho. Pedimos informações aos pedagogos do NP sobre como pensavam a História que lecionavam em sala de aula (a maior parte deles já tinham atuado como professores), o que liam, como preparavam as suas aulas, e com que frequência abordavam conteúdos de História. Nos surpreendemos muito, pois a maior parte deles só se dedicavam às aulas de História em datas comemorativas, e preparavam as aulas apenas com o livro didático, quando tinham. Alguns diziam que no processo de alfabetização a História não era interessante, pois tomava carga horária de português e matemática, essenciais, segundo esses, para a alfabetização.

Depois disso, mesmo sem a ajuda direta dos professores da rede municipal, conseguimos formular uma proposta. Nossa coordenadora nos fez modificá-la por mais de cinco vezes e se irritava conosco porque não achava lógico dois historiadores não saberem

propor um currículo de História para séries iniciais. Ela insistia no argumento de que o historiador é quem deve saber propor currículos de história para qualquer nível de ensino, afinal tem formação específica para isso, concordamos com o argumento dela.

Acrescentava às suas críticas uma máxima: “você nunca conseguirão terminar essas propostas se não se importarem em saber como as crianças pensam, como aprendem!”. Ela, mais uma vez, tinha razão. Precisávamos aprender muito com ela, com os colegas pedagogos e com a nossa colega psicóloga. Fomos ler Piaget⁵ e Vygotsky⁶, principalmente para sanar nossas limitações e isso foi muito proveitoso, pois ampliamos nosso olhar sobre a História.

Ao terminar esse trabalho, conseguimos refletir sobre o quanto nossa formação tinha nos deixado distante da realidade das escolas, da educação e da vida cotidiana de um professor o quanto a mesma se distanciava também das diretrizes específicas para a graduação em História:

O graduado deverá estar capacitado ao exercício do trabalho de Historiador, em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão. Atendidas essas exigências básicas e conforme as possibilidades, necessidades e interesses das IES, com formação complementar e interdisciplinar, o profissional estará em condições de suprir demandas sociais específicas relativas ao seu campo de conhecimento (magistério em todos os graus, preservação do patrimônio, assessorias e entidades públicas e privadas nos setores culturais, artísticos, turísticos etc.) (BRASIL, 2002, p. 7).

Mas, em contrapartida, percebemos o quão importante foram esses momentos para nossa formação enquanto coordenadores pedagógicos historiadores. Tínhamos assim, a oportunidade que uma grande maioria dos professores graduados em História dificilmente tem a oportunidade de vivenciar.

Quando fomos compor o último grupo de coordenação dentro do NP, antes de voltarmos ao grupo em que iniciamos e para o qual fizemos a seleção, passamos pelo grupo do Ciclo II da zona urbana (6º ao 9º ano). Compúnhamos o grupo: três colegas pedagogos, com destaque para um que havia cursado alguns semestres do curso de licenciatura em Matemática e dois historiadores.

Apesar dos professores serem os mais temidos da Rede, sobretudo os de História e Geografia (os professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental eram mais

⁵ Ver: PIAGET, Jean. *A construção do real na criança*. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

⁶ Ver: VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

questionadores, mais atuantes dentro das AC's e, de certa forma, isso causava certo temor aos coordenadores do Núcleo), conseguimos nos sentir mais à vontade afinal, éramos dois colegas de mesma formação para dialogar e, ainda, trabalhávamos especificamente com os professores de História. Nos problemas supracitados, percebemos que havia uma enorme dificuldade dos professores (uns 62) em discutir metodologias de ensino e, ainda, uma reclamação quase que unívoca sobre as dificuldades de ministrar aulas de História para os alunos que não sabiam ler⁷.

Era muito comum os professores se irritarem, sobretudo os que trabalhavam no 6º ano, com o fato de terem muitos alunos minimamente alfabetizados em sala. Muitos culpavam os pedagogos por isso e outros diziam não se importar, afinal, não era a função deles alfabetizar.

A maioria culpava a SMED pela opção de organizar o Ensino Fundamental em Ciclos desde 1998. Sempre remetiam a essa opção o significativo número de alunos que não conseguem a alfabetização, pois a partir desse contexto, extinguiu-se a reprovação no Ensino Fundamental I na rede municipal, apesar de não haver recomendação legal expressa para isso é o que tem ocorrido na prática.

Na oportunidade, a rede municipal que estava organizada por seriação passou a ser assim organizada: o primeiro Ciclo básico de aprendizagem era formado por um bloco de 2 anos. Ao terminar esse Ciclo o aluno prosseguia seus estudos ingressando na 3ª série (hoje 4º ano). Em 2002, o ciclo foi reformulado com base nas discussões coletivas feitas com diretores, coordenadores, professores e pais de alunos. Aos poucos, por adesão, todas as escolas da zona urbana foram organizadas em ciclos. No ano de 2006 ocorreu uma nova reformulação e o Ciclo de Formação Humana foi implantado tendo como base o desenvolvimento humano da criança, dos 6 aos 14 anos. No entanto, essa organização não trouxe os resultados esperados, e muitos alunos foram aprovados sem as competências necessárias para a idade/ano em que estudavam. A inquietação entre os professores foi grande ao avaliarem esse Ciclo e em 2009 a SMED estabeleceu a organização do Ensino Fundamental em Ciclos de Aprendizagem, por meio da Resolução CME 002/2009. Essa nova organização funciona até os dias atuais.

⁷ Tal dificuldade dizia respeito a pouca importância que os professores davam as metodologias, pois, segundo eles, não havia necessidade de discutir o que já tinham aprendido na graduação. Diziam, também, que as metodologias pouco ajudariam a trabalhar com os alunos identificados por eles como analfabetos, sobretudo os do 6º ano. Dessa forma, esperavam que a SMED, através dos NP resolvessem o problema do analfabetismo e, assim, ficaria possível ministrar suas disciplinas de forma satisfatória.

Nós nos aproximávamos, assim, de alguns questionamentos sobre o ensino de história para as crianças em fase de alfabetização, expostas pelos professores do campo com quem trabalhamos. Começamos a perceber que, além de haver um problema no ensino de História na Rede, sobretudo nos anos iniciais Ensino Fundamental por conta da formação inicial dos professores pedagogos havia também um problema que transitava entre esse nível de ensino e as series finais do Ensino Fundamental, sobretudo no 6º ano, qual seja o do não domínio da leitura e da escrita, visto como essenciais por uma parcela considerável de professores pedagogos e também por professores historiadores.

Ao sermos chamados para lecionar História, através de uma seleção pública do Estado da Bahia, em duas escolas estaduais de Vitória da Conquista – BA, pudemos perceber que as críticas ao não domínio - dos alunos - da leitura e escrita não se restringiam ao universo supracitado, que acabamos de relatar. Os professores, inclusive de outras áreas, reclamavam imensamente disso e muitos diziam não se importar muito com isso porque era obrigação dos pedagogos entregarem os alunos sabendo ler e escrever no 6º ano. Os professores de História, sobretudo, explicavam o insucesso de boa parte dos alunos a este problema e ao desinteresse.

Nas turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) isso era comum, mas os discursos eram menos pesados, como se parecesse normal o aluno dessa modalidade não saber ler e escrever, por isso era preciso ajudá-lo nos Conselhos de Classe e também com atividades e conteúdos mínimos. O surpreendente, em uma escola em que trabalhamos no turno noturno, era que os alunos vinham dos mesmos bairros, trabalhavam, tinham idades e contextos sociais semelhantes, mas eram tratados diferentemente. Os alunos deste turno, embora apresentassem características similares recebiam uma formação diferenciada, mas todos eram alunos da EJA⁸. Adicionamos às nossas indagações iniciais a questão exposta acima. Será mesmo um problema ensinar História para esses professores, considerando os alunos que não dominam a leitura e a escrita? Será um problema aprender História não sendo alfabetizado ou estando em processo de alfabetização? Tais perguntas nos fizeram buscar respostas nos livros de metodologia de ensino de História que havíamos adquirido

⁸ Na experiência relatada, o ensino noturno era frequentado por alunos da EJA. Tinham contextos sociais semelhantes, eram trabalhadores e, muitos deles, haviam abandonado a escola por motivos diversos. No Estado da Bahia, nomeia-se de ensino regular noturno as turmas que cursam as três séries do Ensino Médio e de EJA as turmas que frequentam turmas modulares (Ensino Fundamental - 6º ao 9º ano – em dois anos e Ensino Médio também em dois anos). Dessa forma, os alunos são identificados pela modalidade que cursam e não pelo contexto que vivem.

ao entrar no NP⁹, a princípio, e também aos livros que o Ministério da Educação disponibilizou às escolas.

Esses últimos foram para todas as escolas e nos ajudaram imensamente, pois entre os mais de 15 títulos que versavam sobre metodologia do ensino de História apenas três¹⁰ tinham como foco as séries iniciais e, apesar de só um deles¹¹ abordar a relação entre ensino de História e alfabetização de crianças, conseguia nos aproximar das primeiras discussões sobre o nosso problema de pesquisa desenvolvido hoje na UFPB e percebemos o quanto era novo dentro da historiografia brasileira o tema supracitado. Estranhamos o porquê da maioria dos historiadores não olharem, não pesquisarem, não se interessarem mesmo, pela disciplina de História nos anos iniciais. Como era possível a disciplina História está presente nos currículos das séries iniciais e esse desinteresse ocorrer? A resposta mais contundente a tal questão são as divisões elaboradas e regidas pelo MEC quanto à atuação de cada profissional licenciado e, desse modo, as divisões permanecem na prática de atuação e pesquisa.

Entendemos que precisávamos saber o que era alfabetização, conhecer os métodos e a forma como os professores da rede municipal alfabetizavam. Assim, começamos a ler Paulo Freire (1979, 2013), Magda Soares (2004) e Emília Ferreiro (2011) para começarmos a perceber que as novas discussões sobre o tema, sobretudo a partir do conceito de letramento, não desvinculava a disciplina História do processo de alfabetização. Os trabalhos de Piaget¹² e uma concepção tradicional de alfabetização, de certa forma, davam sustentação a alguns discursos, e ainda dão, de professores que viam a disciplina História como periférica dentro dos currículos dos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

Só nos aproximamos de uma hipótese para esse problema, ainda em andamento, a partir da nossa entrada no mestrado. Através de conversas com colegas, professores e a orientadora, fomos entendendo que o lugar do ensino de História nos cursos de

⁹ Entre eles: FONSECA, Thais Nivia de Lima e. *História e ensino de História*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006; PINSKY, Jaime (Org). *O ensino de História e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 2009; KARNAL, Leandro (Org). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2010; PINSKY, Carla Bassanezi (Org). *Novos temas nas aulas de história*. São Paulo: Contexto, 2009; HORN, Geraldo Balduino e GERMINARI, Geyso Dongley. *O ensino de História e seu currículo: teoria e método*. Petrópolis, RJ; Vozes, 2006.

¹⁰ Entre eles: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos métodos*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009. HIPOLIDE, Márcia. *O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental – metodologias e conceitos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2009. FONSECA, Selva Guimarães. *Fazer e Ensinar História: Anos iniciais do Ensino Fundamental*. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

¹¹ No caso: FONSECA, Selva Guimarães. *Fazer e Ensinar História: Anos iniciais do Ensino Fundamental*. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

¹² Ver: PIAGET, Jean. *A noção do tempo na criança*. Rio de Janeiro: Record Cultural, 1946.

Licenciatura em História e também dentro dos Programas de Pós-graduação em História¹³ é muitas vezes minimizado, desconsiderado, menor, de pouca importância.

Apesar desse quadro está se modificando, ainda é perceptível esse lugar para o ensino de história. É comum os alunos de graduação só se depararem com abordagens voltadas para a sala de aula nas disciplinas específicas para isso, o que é destoante, em se tratando de cursos de Licenciatura Plena em História que almejam formar professores para lecionarem, sobretudo, na Educação Básica. Esse quadro, por um lado, forma futuros professores de História de forma questionável, no que se refere às competências que a profissão docente exige e, por outro, distancia a academia do contexto escolar, pois os professores que lidam com metodologias de ensino buscam e entendem como necessária uma aproximação com tal contexto.

Terminada essa exposição, em teor memorial de historiadores que andaram por caminhos não tão comuns às suas áreas de formação, passamos para a apresentação do trabalho que busca compreender o processo de ensino de História desenvolvido nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, Ciclo de Alfabetização, em escolas públicas municipais da cidade de Vitória da Conquista, Bahia, como já foi dito.

Objetivando identificar como ocorre o ensino de História para alunos que não dominam a leitura e a escrita, identificar como os professores (formados em pedagogia) lecionam para os alunos que estão em processo de alfabetização, como a formação desses professores (inicial e continuada) contribui/ajuda para aquisição de competência para o ensino de História.

O trabalho foi realizado com sete professoras da Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista que atuam no Ciclo de Alfabetização, em três escolas, uma localizada na zona urbana e duas na zona rural. Desse modo, trabalhamos com sete professoras: três professoras de uma escola urbana, três professoras de uma escola rural e uma professora de uma escola rural multisseriada. Ele efetivou-se por meio de entrevistas semiestruturadas –

¹³ De todos os Programas de Pós graduação *strictu sensu* em História (mestrado acadêmico), de universidades públicas brasileiras, somente no Programa de Pós graduação em História da UFPB (2005) – Linha de Pesquisa em Ensino de História e Saberes Históricos e no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina – UEL, Linha 1 de História da Educação e Ensino de História existem Linhas de pesquisas específicas para o ensino de História. Dessa forma, os pesquisadores que se interessam pelo tema se refugiavam e, ainda se refugiam, nos Programas de Pós graduação em Educação, nos quais buscam uma formação continuada que contemple as questões de metodologia e ensino de história. A novidade, são os Mestrados profissionais em ensino de história que estão se proliferando em instituições públicas, veja, por exemplo, em: <http://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/profhistoriae> em: <http://www.capes.gov.br/sala-deimprensa/noticias/7608-dezoito-universidades-aderem-ao-profhistoria>.

que foram gravadas, transcritas e depois organizadas por meio de temas e/ou categorias para análise dos dados – observações, e análises de material didático-pedagógico.

Além desses sujeitos, trabalharemos, sobretudo no que diz respeito à formação das sete professoras pedagogas, com duas coordenadoras escolares¹⁴, entendendo que as mesmas estavam diretamente ligadas ao âmbito pedagógico do ensino e, ainda, mesmo que extrapolando tal âmbito, assumiam funções que não se desvinculam do espaço da sala de aula. Nesse intuito, ainda estendemos a pesquisa aos cinco coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista – BA que trabalhavam especificamente o Ciclo de Alfabetização, compondo o grupo de coordenação de alfabetização dentro do Núcleo Pedagógico.

O alcance do nosso estudo dependeu, como afirmam (NEVES, 1996) e (GODOY, 1995), da capacidade de articular teoria e empiria em torno de um objeto, questão ou problema de pesquisa. Isso demanda esforço, leitura e experiência e implica incorporar referências teórico-metodológicas de tal maneira que se tornem lentes a dirigir o olhar, ferramentas invisíveis a captar sinais, recolher indícios, descrever práticas, atribuir sentido a gestos e palavras, entrelaçando fontes teóricas e materiais empíricos.

Nosso recorte temporal foi de 2010 a 2014, buscando assim, perceber, sobretudo, o objeto de estudo antes e depois do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa por entendermos que as políticas advindas do Ministério da Educação, com intuito de modificar os currículos das escolas, assim como toda uma organização pedagógica, interferem diretamente na prática dos professores. Assim, acreditamos que esse recorte temporal nos mostrará as mudanças mais latentes que pensamos existir em relação à disciplina História na fase escolar que estamos pesquisando.

Guiamo-nos a partir da História Cultural por compreendermos que a natureza do trabalho, dos sujeitos e das fontes foi melhor desenvolvida por essa abordagem histórica, além disso, nos possibilitou um leque maior de possibilidades no labor da pesquisa. Nossas fontes são, como já ficou explícito, documentos oficiais (legislação voltada para alfabetização, ensino de história, Proposta Pedagógica de Vitória da Conquista na qual se situam as escolas pesquisadas, pareceres, Plano Decenal de Educação de Vitória da Conquista 2008 – 2018, currículo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental e currículo da disciplina História para esse mesmo nível de ensino), entrevistas realizadas com professoras, coordenadoras escolares e os questionários respondidos pelos cinco

¹⁴ Serão só duas coordenadoras porque a escola rural multisseriada não possui coordenadora escolar.

coordenadores pedagógicos da SMED que cuidavam especificamente da alfabetização de toda a rede municipal.

Assim, dividimos o texto que segue em três capítulos. O primeiro – **O processo de alfabetização e a disciplina História: entre ausências e figurações** –, no qual realizamos uma discussão acerca do processo de alfabetização de crianças no Brasil. A história desse processo, as modificações no método, na concepção e, ainda os impactos que causaram nos currículos escolares.

Analisamos o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, sua concepção, seus objetivos, seus impactos para os currículos das séries iniciais, principalmente no que se refere ao lugar da disciplina História neste currículo. Analisamos como o município de Vitória da Conquista concebe a alfabetização, como os professores, sujeitos da nossa pesquisa, compreendem a alfabetização e, por fim, como relacionam a disciplina História no ciclo de alfabetização.

O segundo capítulo, **A disciplina História no currículo do ciclo de Alfabetização de Vitória da Conquista – BA**, tratará das análises acerca do currículo do Ciclo de Alfabetização do município, buscando assim, compreender que lugar a disciplina História ocupa nesse currículo e, ainda, como ele é forjado a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), pelas orientações da SMED e, sobretudo pela ação dos professores sobre o currículo que, de fato, trabalham. Os cadernos do PNAIC, os documentos da SMED e os das escolas se constituíram documentos fundamentais na nossa análise, além das concepções que os professores pesquisados atribuíram ao currículo e a disciplina história.

O terceiro capítulo – **A formação dos professores alfabetizadores: como e o que aprendem para ensinar História**, trata da formação inicial e continuada dos professores, sujeitos do nosso trabalho. Assim, nos atemos ao currículo com o qual foram formados durante a graduação e os Planos de Curso da disciplina eletiva Conteúdo e Metodologia do Ensino Fundamental de História, oferecida pelo departamento de História da Universidade Estadual do Sudeste da Bahia (UESB); os projetos de cursos da Universidade Norte do Paraná (UNOPAR ead), da Universidade de Tecnologia e Ciências (FTC ead) e o da UESB serão analisados nesse capítulo, no intuito de nos aproximar das competências desenvolvidas por esses sujeitos para lecionarem História no nível de ensino que atuam e, principalmente, para darem sentido ao ensino dessa disciplina.

Analisamos os cadernos de formação do PNAIC, utilizados nos encontros formativos dos professores alfabetizadores que atuaram nesse Programa e os espaços de

formação continuada desses professores. E também as formações coordenadas pela SMED, das quais participam mensalmente. Para tal, recorreremos às entrevistas cedidas pelos coordenadores das escolas pesquisadas e aos questionários respondidos pelos coordenadores da Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista.

Nos deteremos aos documentos oficiais do município: currículo, Plano Decenal de Educação, pareceres, planos e ementas da disciplina que se ocupa da metodologia do ensino de História das universidades em que os professoram fizeram graduação, projetos do Curso de Pedagogia dessas instituições, dentre outros documentos oficiais, nacionais, estaduais e municipais. Além desses, utilizaremos os documentos que produzimos: questionários respondidos pelos coordenadores da SMED, transcrição das entrevistas feitas com as coordenadoras escolas e com as sete professoras alfabetizadoras.

Entendemos que a partir da análise destes documentos teremos maior proximidade com a educação que se faz em Vitória da Conquista, sobretudo no que se refere ao Ciclo de Alfabetização. Também nos possibilitará perceber como tal educação se articula com os referenciais nacionais, principalmente os que tratam do PNAIC e, por fim, como as sete professoras concebem os princípios expressos nestes documentos na sua prática docente.

1.O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E A DISCIPLINA HISTÓRIA: ENTRE AUSÊNCIAS E FIGURAÇÕES.

O processo de alfabetização, estudado neste trabalho a partir da mais recente percepção do MEC- composto pelos três primeiros anos do Ensino Fundamental e não mais por um ano - vem sendo bastante pesquisado no Brasil, pelos profissionais pedagogos, e isso, de alguma forma, já demonstra a importância do mesmo e, ainda, a sua necessidade para o sistema educacional brasileiro, mas é capital destacar que a alfabetização passou por diversas mudanças: de concepção, métodos, currículos, materiais didáticos e função social. Tais mudanças, resultado de questões políticas, econômicas, culturais e sociais, certamente afetaram a vida e o futuro de diversos alunos e professores que, envolvidos diretamente no processo de alfabetização, passaram a compor uma sociedade cercada por textos de variados tipos.

Observamos, contudo, que não tem sido comum a preocupação dos historiadores com o processo de alfabetização. Os poucos trabalhos de historiadores dedicados às séries iniciais do Ensino Fundamental, como por exemplo, (BITTENCOURT, 2009), (FONSECA, 2009) e (FREITAS, 2014) afirmam a importância do ensino de história nessa fase do ensino, assegurados nos estudos de Vygotsky¹⁵ sobre a relevância do meio social, da cultura, da história e da experiência com adultos para o desenvolvimento e aprendizagem da criança nesse processo, combatendo uma visão determinista das teorias piagetianas que negam, segundo tal visão, a importância do meio social no desenvolvimento e aprendizagem da criança, assim como limita a apreensão de muitos conceitos, inclusive o conceito tempo.

Nos atemos a essa fase por perceber que durante muito tempo a alfabetização centrou-se no ensino de Língua Portuguesa e Matemática, deixando, deste modo, de observar a contribuição das demais áreas do conhecimento para o sucesso da alfabetização. Os trabalhos de Fonseca (2009), Bittencourt (2009), Hipólido (2009), Mendonça (2009), Pacheco (2009), Soares (2004), Freire (2001), Goodson (2007), dentre outros, foram essenciais para o desenvolvimento deste trabalho, pois contribuíram imensamente na compreensão do processo histórico percorrido pela disciplina História e, ainda, sua vinculação com o processo de alfabetização.

¹⁵ Ver: VYGOTSKY, Lev. *A formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Sabemos que um currículo é sempre produto de escolhas, visões, interpretações, concepções de alguém ou de algum grupo que, em determinados espaços e tempos, detém o poder de dizer e fazer, como nos afirma (GOODSON, 2007). Os currículos de História – sejam aqueles produtos das políticas públicas ou da indústria editorial¹⁶, sejam os currículos construídos pelos professores na experiência cotidiana da sala de aula – expressam visões e escolhas, revelam tensões, conflitos, acordos, consensos, aproximações e distanciamentos.

Uma considerável parcela dos professores que ainda atuam em turmas de alfabetização através de uma metodologia tradicional de ensino que, corresponde à formação inicial que tiveram, entendem hoje que novas perspectivas são mais apropriadas, sobretudo no que diz respeito ao lugar do educando no processo. O aluno, que era passivo no método tradicional, torna-se sujeito na ação alfabetizadora do letramento. A teoria epistemológica construtivista, o interacionismo, dentre outras teorias e concepções, são responsáveis por tal transformação (FONSECA, 2009). Salientamos que a formação destes professores, inicial e continuada, explica muito a respeito da atuação dos mesmos enquanto docentes.

Os três primeiros anos do Ensino Fundamental, período de alfabetização definido pelo Ministério da Educação desde 2007¹⁷, com a mudança do Ensino Fundamental de oito para nove anos, entendemos que não podem resumir-se ao período no qual as crianças aprenderão somente o domínio da língua materna, mas deve ser ampliado para outros conhecimentos e domínios, porque estamos formando, principalmente, cidadãos. E já existem estudos que apontam a necessidade da articulação das variadas áreas do conhecimento para o processo de alfabetização, a exemplo de (FONSECA, 2009), (BITTENCOURT, 2009), (HIPOLIDE, 2009), (MENDONÇA, 2009), (PACHECO, 2009). A disciplina História, assim como outras que compõem as ciências humanas, tem papel preponderante neste processo.

Deste modo, afirmamos a possibilidade, a viabilidade e importância do estudo da História nesta fase de alfabetização, entendemos que ele é fundamental para que a criança possa se conhecer, conhecer o outro, conhecer os grupos e perceber a diversidade, possibilitando comparações entre grupos e sociedades nos diversos tempos e espaços. Por

¹⁶ Falamos, sobretudo, das políticas do PNLD e de como as editoras buscam vender seus livros. Ressaltamos que política editorial se refere ao mercado e isso é diferente do que propõe o PNLD, ele passou a existir exatamente para controlar, disciplinar, os desmandos deste mercado, mas salientamos que isso se dá na filosofia do programa, pois na prática, há controvérsias.

¹⁷ Ver: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7839-2011-historiacapa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192

isso, a História é formativa e não deve ser ensinada somente após o momento de alfabetização e sim de forma simultânea e integrada a ele.

Nas escolas municipais de Vitória da Conquista, município do estado da Bahia, os três primeiros anos do Ensino Fundamental são entendidos, por orientação do Ministério da Educação (MEC), como tempo de alfabetização.

O polivalentismo¹⁸ – visto por muitos como um empecilho para o trabalho com a disciplina de História – é rico e essencial para o processo de alfabetização; a interdisciplinaridade – um processo de interpenetração de conteúdos e metodologias de trabalho com determinadas fontes, temas e problemas – deve ser marca essencial deste profissional e ele pode lançar mão de conhecimentos específicos do seu campo de formação para abordagens mais interessantes e eficazes dos conceitos históricos (FONSECA, 2009).

Isso será possível a partir de cursos de formação continuada que objetivem dar suporte a esses profissionais que, como já citamos, têm, principalmente, a oportunidade de aprender metodologias do ensino de História em uma disciplina de 60h durante a graduação em pedagogia. Entendemos que os conhecimentos advindos de sua formação são essenciais para ministrar aulas das diversas áreas que atuam, mas que os mesmos, não têm como aprender metodologia, legislação e conteúdos de História nessa única disciplina, em uma carga horária tão limitada. Dessa forma, espera-se que tais profissionais façam estudos sistemáticos sobre o tema, participe de eventos, frequente bibliotecas e outros espaços para que consigam, assim, sanar problemas da formação inicial.

Na concepção de (SOARES, 2004), o processo de alfabetização não se desvincula do processo de letramento, os dois são simultâneos. Para ela, a dicotomia existente entre a alfabetização e o letramento, características claras do método tradicional de alfabetização, torna o processo de alfabetização mais difícil, tanto para os professores como para os alunos.

Os saberes históricos durante o processo de alfabetização são considerados, no contexto supracitado, como saberes secundários, pois tal processo, executado de forma tradicional prioriza, como vimos nos documentos aqui expostos, o ensino de Português e Matemática e o processo de leitura se atrelava ao saber escrever, decodificar o escrito e realizar as quatro operações matemáticas básicas, por meio da memorização da tabuada.

¹⁸ Termo utilizado para se referir aos professores graduados em pedagogia que lecionam diversas disciplinas sem terem uma formação especializada em qualquer disciplina.

Assim, outros conhecimentos humanos não traziam efetiva contribuição naquele processo de alfabetização, uma vez que era marcado pela distinção entre eles e o letramento.

As aulas de História, no contexto exposto pela autora, resumiam-se a períodos curtos e anteriores ao processo de avaliação (realização das provas) para justificar a necessidade de os alunos terem o registro das notas de todas as disciplinas, inclusive de Estudos Sociais (junção entre Geografia e História), como aponta (ABUD, 2007). O conteúdo básico das séries iniciais era constituído por acontecimentos locais ou estaduais, por datas cívicas e alguns fenômenos geográficos naturais (estações do ano, hidrografia, relevo e clima), o que se explica pelo contexto de ditadura militar e pelo posterior processo de abertura política do Brasil¹⁹.

O período que se seguiu à abertura política do Brasil foi de extrema importância para a escola, de forma mais geral, e para os estudos sobre o ensino de História, de forma específica. Novos métodos, novas fontes, novos materiais didáticos tornaram o ensino da disciplina mais dinâmico e atrativo – no intuito de preservar o espírito curioso e investigativo dos alunos de como a imagem do passado não vivido, sem desconsiderar o contexto social– ao desvincular-se do civismo. Entretanto, o ensino de História nas séries/anos iniciais do Ensino Fundamental continua em questão, pois para alguns estudiosos brasileiros, sobretudo aqueles afinados com a teoria de Piaget, entendem como impossível a apreensão de conceitos históricos por alunos em processo de alfabetização. Tal teoria assenta-se em quatro fases de desenvolvimento biológico como único e definidor fator do aprendizado do sujeito e, deste modo, não valoriza¹⁹

Assim, o ensino de História seria inútil para sujeitos que ainda não atingiram determinada fase de desenvolvimento biológico, pois os conceitos históricos seriam incompreensíveis para estes alunos. Mas o que podemos observar, nos relatos de alguns professores que atuam na alfabetização, é o contrário disso, conforme análise de Bittencourt (2009, p. 187):

No processo de apreensão do conhecimento científico, proposto normalmente em situação de escolarização, não há necessariamente o

¹⁹Para melhor compreender a História da disciplina Estudos Sociais ver: MESQUITA, Ika Miglio e ZAMBONI, Ernesta. *A formação de professores na trajetória histórica da Associação Nacional de História (ANPUH)*. In: FONSECA, Selva Guimarães e ZAMBONI, Ernesta (Orgs). *Espaços de formação do professor de história*. Campinas, SP: Papirus, 2008 p. 131-160. e SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. *A abordagem historiográfica da disciplina escolar Estudos Sociais nas décadas de 1960 e 1970: nova perspectiva histórica* Anais do XV Encontro Nacional de História ANPUH RIO, 2012. Disponível em: http://www.encontro2012.rj.anpuh.org/resources/anais/15/1338480525_ARQUIVO_artigo_Anpuh_2012.pdf Acesso em: 20 jul. 2014. os saberes do senso comum

desaparecimento do conceito espontâneo, mas modificações de esquemas intelectuais anteriormente adquiridos.

Assim, no nosso entendimento, o ensino de História, é possível e necessário²⁰ em qualquer fase de desenvolvimento da criança, os conceitos podem ser inseridos, reservadas as proporções, em qualquer série/ano. A abordagem, as metodologias e os materiais utilizados para tal fim é que se modificam a partir da necessidade de cada sujeito/aluno.

Cabe ressaltar que tal abordagem não pode e nem deve recair na construção simplista do conhecimento histórico; é necessário ampliar as discussões, levar a criança a refletir sobre diferenças e semelhanças, compreender-se como sujeito histórico, diferenciar tempo cronológico de tempo histórico, que as coisas que a cercam têm história, incitá-la a procurar os porquês e a tirar conclusões.

O trabalho de FONSECA (2009), por exemplo, elucida diversas questões sobre o ensino de História e a sua importância para o processo de alfabetização de crianças. Ela percebe em suas práticas pedagógicas a impossibilidade de um ensino de História positivista contribuir de forma eficaz para o processo de formação de crianças críticas e capazes de interferir nos contextos em que vivem. Entende a desvinculação entre História e Geografia como interessante, mas adverte que a polivalência dos professores dos anos iniciais é algo rico no processo de alfabetização, mas, como já pontuamos anteriormente, esses professores necessitam de uma formação continuada que supra as dificuldades advindas de sua formação inicial.

As análises realizadas pela professora aproximam-se do interesse do nosso estudo aqui desenvolvido quando a mesma questiona a não participação da História no processo de alfabetização. Diante de sua vasta experiência enquanto professora alfabetizadora e atualmente professora universitária, pois o processo de alfabetização, mais moderno e amplamente discutido no Brasil (letramento), rompe com a ideia de que é necessário a criança saber ler e escrever para aprender História já que, ao entender o processo de alfabetização como leitura, compreensão de mundo e das palavras, todas as áreas curriculares contribuem para o processo (FONSECA, 2009).

²⁰ Afirmamos a possibilidade do ensino de História com base nos autores já citados neste texto, a exemplo de FONSECA (2009), e por compreender que a leitura e a escrita (partes centrais do processo de alfabetização e/ou letramento) não são habilidades inerentes apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. O ensino de História não necessita, prioritariamente de um aprendiz alfabetizado e nada impede que os alunos desenvolvam a leitura e a escrita também nas aulas de História. Neste sentido, sugerimos a leitura de ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. *A escrita como condição para o ensino e a aprendizagem de história*. In: Revista Brasileira de História, São Paulo. v. 30, nº 60, p. 121-142, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a07v3060.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2014.

O trabalho interdisciplinar é salutar para o processo de alfabetização da criança, isto porque enriquece o processo de ensino ao mobilizar conhecimentos que perpassam por muitas áreas do conhecimento, dando mais de uma visão do tema/conteúdo a ser trabalhado. Ressaltamos aqui que tal trabalho só tem importância e efetividade quando não se distancia de um caráter interdisciplinar para um caráter pulverizado/pincelado. Chamamos de pulverizado/pincelado trabalhos que trazem saberes de várias disciplinas sem, de fato, relacioná-los para um melhor entendimento.

As contribuições trazidas para nosso estudo pela professora (BITTENCOURT, 2009) são, sobretudo, no que se refere às reflexões feitas por ela a respeito da formação dos conceitos históricos. O confronto entre Piaget e Vygotsky é utilizado para tais estudos, o que se relaciona diretamente com aqueles questionamentos sobre a utilidade ou não de se ensinar História para alunos em processo de alfabetização.

Ao analisar o pensamento de (PIAGET, 1945), a referida autora destaca que ele definiu muitas práticas pedagógicas que submetiam a aprendizagem somente ao desenvolvimento biológico, o que complica e às vezes atrapalha o processo de ensino por não valorizar outras dimensões importantes, a dimensão social, por exemplo.

No que diz respeito à apropriação de conceitos científicos por crianças em processo de alfabetização, ela contrapõe o pressuposto de Piaget – que entende o conceito espontâneo e o conceito científico como antagônicos, entendendo o primeiro como um obstáculo à constituição do segundo, com o de Vygotsky – que defende a interação entre os conceitos, espontâneo e o científico, e enfatiza a aquisição social dos conceitos (VIGOTSKY, 2014).

Diante destas questões, (BITTENCOURT, 2009) observa a importância dos conhecimentos prévios dos alunos, sobretudo no que se refere aos saberes históricos, e adverte que a História não pode e não deve ignorar tais saberes formados a partir das experiências cotidianas dos alunos. Seus estudos reforçam a necessidade de interação entre saberes para formação de alunos em processo de alfabetização e, ainda, contrapõem-se às ideias de que a História deve ser ensinada só quando concluída a alfabetização.

Os estudos de (HIPOLIDE, 2009) contribuem imensamente para a relação entre História e o processo de alfabetização, pois ela preocupa-se com a formação destes professores em relação às teorias e metodologias da área de História e, também, com a busca de novos e interessantes materiais para serem mobilizados pelos professores em suas aulas.

Os estudos realizados por (FERREIRA e FRANCO, 2009) trazem a necessidade da reflexão sobre conteúdos e conceitos utilizados nas aulas de História como fator preponderante para prender a atenção das crianças e despertar a sua curiosidade. Sugerem novos recursos e abordagens para os professores, como por exemplo: mídias como importante instrumento nessa fase escolar.

(PACHECO, 2009) entende a alfabetização como o processo de apropriação de uma dada linguagem e destaca a importância da História para a iniciação e o uso de conceitos e procedimentos próprios das ciências humanas para observar e interpretar os fenômenos sociais. Propõe que a disciplina escolar de História promova no educando apropriações e usos de conceitos como o tempo, espaço, processo histórico, instituições sociais, entre outros, e faça a iniciação ao uso das estratégias de organização e interpretação temporal dos eventos.

Entretanto, um dos impedimentos para a plenitude dessas possibilidades se dá, como já apontamos, na própria formação dos professores que lidam com este nível de ensino.

Deste modo, (PACHECO, 2009) e os outros pesquisadores aqui apresentados, reforçam a contribuição da História no processo de alfabetização das crianças, ressaltando a necessidade da reflexão sobre as práticas pedagógicas adotadas por professores que atuam nesta fase escolar.

Estamos chamando de disciplina História “o conjunto de conhecimentos dotado de organização própria para o estudo escolar. Como finalidades específicas ao conteúdo de que trata e formas próprias para a apresentação desse conteúdo” (FONSECA, 2006, p. 31), dessa forma, compreendemos que tal definição se distancia da Ciência Histórica na forma como se apresenta em disciplina na academia, assim como dos saberes e conhecimentos históricos, enfatizamos que estamos analisando a disciplina escolar.

Desse modo, nos ocuparemos agora de evidenciar tais mudanças para, em momentos posteriores, discutir o atual contexto da alfabetização no Brasil e, especificamente em Vitória da Conquista – Bahia e como a disciplina de História aparece, ou não nesse processo.

1.1 A Alfabetização no contexto histórico brasileiro

O desenvolvimento histórico da educação brasileira como sabemos pode ser caracterizado, inicialmente, pelos seguintes aspectos: exclusão, sem uma finalidade prática, machista e racista. A partir do momento que alguns desses aspectos começam a ser revistos, sobretudo a partir do período imperial, observamos algum interesse do estado com a educação de parte da população, mas, de forma geral, o descaso estatal foi a regra (ROMANELLI, 1978) e (FREITAG, 1980).

Com isso, a educação e, dentro dela, a alfabetização, só começa a ser uma preocupação de Estado a partir de 1920, sobretudo pela entrada do país em transações comerciais mais mundializadas e, mesmo assim, o descaso do governo federal com o processo imperou, sobretudo no que diz respeito às obrigações com o Ensino Fundamental, já que essa fase escolar ficava a cargo dos estados, a mercê do entendimento e receita que possuía (WEREBE, 2004) e (NAGLE, 2004).

No período republicano, mais mudanças ocorrerão, seguindo, em partes, a mesma lógica do período anterior, mas impulsionadas pela Escola Nova que, de forma geral, alterou o pensamento sobre a relação de ensino e aprendizagem, particularmente, no que se refere ao lugar do aluno e ao lugar do professor. O aluno, segundo tal pensamento, não era mais entendido como uma tábula rasa e sim, ao contrário disso, um sujeito construtor de conhecimento²¹.

Seguiremos o trabalho buscando na história da educação brasileira, sem rigor cronológico, alguns aspectos que julgamos importantes para nosso objeto.

Merecem destaque, nos séculos XIX e início do XX os planos de estudos propostos para os professores das escolas elementares. Neles o ensino de História associava-se às lições de leitura e à formação de alunos patrióticos, como afirma Bittencourt:

[...] para que se aprendesse a ler utilizando temas que incitassem a imaginação dos meninos e fortificassem o senso moral por meio de deveres com a Pátria e seus governantes. Assim, desde o início da organização do sistema escolar, a proposta de ensino de História voltava-se para uma formação moral e cívica, condição que acentuou no decorrer dos séculos XIX e XX (BITTENCOURT, 2009, p.61).

As escolas normais, voltada para formação de professores que atuariam nas escolas primárias, não surtiram efeito na qualidade da educação. A situação no Brasil sempre foi motivo de diversas críticas e não é diferente neste período, como expõe o Conselheiro Paulino Souza no Relatório do Ministro do Império, apresentado às Câmeras em 1870:

²¹ Ver: KULESZA, Wojciech Andrzej. *Genealogia da Escola Nova no Brasil*. Revista Edu Foco, 2010. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2010/02/061.pdf>. Acesso em: 15 de fev de 2015.

Em algumas províncias a instrução pública mostra-se em grande atraso; em outras, em vez de progredir tem retrogradado, conservando-se aqui estacionária, ali andando com maior lentidão. Em poucas é sensível o progresso; em nenhuma satisfaz o seu estado, pelo número e excelência dos estabelecimentos de ensino, pela frequência e aproveitamento dos alunos, pela vocação para o magistério, pelo zelo e dedicação dos professores, pelo fervor dos pais em dar aos filhos a precisa educação intelectual, em geral pelos resultados que poderiam traduzir esses meios combinados. Em algumas províncias tem-se reformado, reforma-se e trata-se de reformar a organização do ensino, mas não se tem cuidado quanto conviria no principal, que é espalhá-lo, fiscalizar os que dele são incumbidos, para que efetivamente se distribua, haja ardor em promovê-lo e desvê-lo em atrair alunos às escolas, ensinandose o mais possível e ao maior número possível (WEREBE, 2004, p. 370).

Ainda no mesmo período observamos uma divisão que se manterá até os dias atuais, qual seja, a descentralização da gestão do ensino que, a partir de 1834 ficou a cargo das províncias a educação primária e, ao governo central, o ensino secundário e o universitário. Desse modo, a afirmação de uma divisão classista nos níveis do ensino estava posta. O primário, mais “popular” estaria à mercê das elites provinciais, incapazes de dar educação aos mais pobres e, por outro lado, o governo central, também fortemente influenciado pelas elites latifundiárias, se ocupava da formação da minoria que usava o ensino secundário como acesso para o Ensino Superior atendendo assim aos interesses da elite que usufruía diretamente desse ensino. Esse quadro perdura-se até os dias atuais, reservando diferenças pontuais (WEREBE, 2004).

Nesse contexto, de forma geral, as disputas sobre os métodos para alfabetização se pautaram (de 1876 – 1890) em torno do método “novo” de palavração e o método sintático “velho” (alfabético, fônico, silábico) (MORATATI, 2008).

A Primeira República não significou para educação uma mudança que findasse desde logo com o período anterior. O fim da escravidão, o rompimento com a monarquia e a adoção por um novo sistema de governo não elevou, efetivamente os níveis da educação. Logo após 1889, as forças do governo se direcionaram mais para uma harmonização e forjamento deste novo Brasil. Exceções a essa preocupação central são, apenas na área da escola secundária, a Reforma Benjamin Constant (1890) e, especificamente no âmbito estadual paulista, a Reforma Caetano Campos (1892), que se pautavam na escola primária e normal.

Mantinha-se, ainda, mesmo após a Constituição de 1891, uma competência concorrente entre o poder central e os poderes estaduais no que se referem à educação

primária. A interpretação que vigorou, neste contexto, foi a mesma do Ato Adicional de 1834, pois o governo central continuava a responder pelo ensino secundário e os estados pelo ensino primário e técnico profissional. Não existindo, ainda, uma unicidade e centralização da educação brasileira. A ideia difundida era a de que uma centralização feriria os princípios federativos garantidos pela Constituição. Dessa forma, as diferenças econômicas, sobretudo, faziam com que a educação primária ocorresse de forma desigual entre os estados.

Somente a partir de 1915 é que a alfabetização, principalmente, será um assunto de amplo debate e preocupação. Pois a crença de um progresso e revitalização da própria República se assentaria agora, depois de 15 anos de silêncio, na aquisição de direitos advindos da alfabetização dos brasileiros que, diante da possibilidade de votar, uma maior parcela da população poderia participar da política do país, pois “a ignorância reinante é a causa de todas as crises; educação do povo é a base da organização social, portanto, o primeiro problema nacional; a difusão da instrução é a chave para solução de todos os problemas sociais, econômicos, políticos e outros” (NAGLE, 2004, p. 263).

A gravidade do analfabetismo é exposta e combatida, ao menos em discursos, sobretudo pelos paulistas, através da Liga de Defesa Nacional (1916) que, somadas a essa preocupação, pretendia, em um campo mais amplo, defender o país das cobiças estrangeiras e combater o perigo interno (sobretudo pela ausência de patriotismo e quebra de unidade). Assim, difundem-se pregações cívico-patrióticas e, como consequências primeiras, observaremos a propaganda nativista em pleno fervor e uma maior preocupação com a necessidade de propagação da Língua pátria e desmistificação da História e da Geografia do Brasil (NAGLE, 2004) e (BITTENCOURT, 2009).

Além disso, os “culpados” pelo atraso brasileiro enfim foram apontados: os analfabetos, causadores de tantos males ao país. Era deles, agora a responsabilidade de combater as oligarquias tão danosas a nossa pátria, assim sendo, retirá-los da ignorância era o mesmo que, romanticamente, combater esses inimigos tão fincados nas extensões latifundiárias que já mandavam no país desde sempre.

A disciplina História, nessa perspectiva heroica dada à alfabetização, certamente se configuraria tanto para apresentação dos salvadores da pátria como para exorcizar àqueles malfeitores que ultrapassaram as “fronteiras” do tempo e teimaram em atravessar o presente republicano com as características ainda imperiais. Se antes a disciplina História “poderia” através de uma abordagem heroica configurar uma identidade brasileira, hoje a

ausência dela também tem uma função, evitar o descalabro de uma disciplina que por ter características de criticidade pode vir a ameaçar o Estado brasileiro.

Ainda nas primeiras décadas do século XX, observamos que as reformas estaduais marcaram efetivamente modificações no campo da educação, principalmente da escola primária a partir das Reformas: Sampaio Dória em SP (1928), Anísio Teixeira na BA (1927), Francisco Campos em MG (1928), Fernando de Azevedo no DF (1929) e a Carneiro Leão em PE (1930). A ampliação da rede e da clientela escolar, aliadas aos recenseamentos escolares foram as iniciativas mais pontuais desse período.

A educação primária foi alterada, ao menos no que diz respeito às concepções oficiais, só quando a disputa entre otimismo e entusiasmo pedagógico se fizeram presentes no cenário nacional. Aos otimistas interessavam as virtudes de novos modelos e aos entusiastas a difusão do modelo já existente. Esse debate entre o velho e novo, o tradicional e o moderno acompanha o processo de alfabetização até os dias atuais, mas por hora, para o contexto que aqui nos ocupamos, podemos observar que o otimismo, através da Escola Nova²², saíram vencedores desse debate infindo.

Assim, sistematicamente, as ideias escolanovistas vão sendo implementadas em vários estados, principalmente na escola primária e normal. Tais ideias eram consideradas por muitos como revolucionárias para época, pois, de forma geral, mudava-se a concepção de aluno, professor e até das matérias escolares. O aluno passava a ser o centro do processo educativo.

O método analítico de leitura, parte do todo para as partes, é posto em prática, em uma escola modelo de São Paulo, mas os estudos sobre a psicologia do desenvolvimento infantil vão se espalhando pelos estados e as reformas, inclusive no ensino normal, vão se orientando pela nova perspectiva de ver o lugar do aluno no processo de aprendizagem. Os conhecimentos não são mais repetidos pelos alunos, no campo do ideal de aprendizagem, e sim apreendidos e o papel da socialização torna-se central. Sintetizando, de 1891 – 1920 observaremos a disputa entre o velho e o novo da seguinte forma: o velho método sintético sendo combatido pelo novo método analítico (MORTATI, 2008).

²² Impulsionados pelos estudos, ainda embrionários, sobre psicologia infantil, muitos projetos educacionais estaduais do período que tratamos se pautaram no lugar do aluno processo de ensino. Modificações advindas da concepção de criança e infância novos para época, pois até então a ideia que se tinha é que as crianças aprendiam ou deviam aprender como os adultos entendiam e aprendiam. Era como se a criança fosse uma adulto em miniatura. Não era entendida a infância como uma fase natural de todo ser humano. Os impacto dos estudos psicológicos mudaram o paradigma até então hegemônico e, de forma geral, questionou-se as metodologias de ensino que se baseavam na repetição e na memorização. A partir desses estudos, a criança era vista como sujeito do processo. Ela aprendia e construía conhecimentos a partir dos conhecimentos que já possuía.

Neste contexto, podemos perceber que, no campo das propostas, dos documentos e dos discursos oficiais, o ensino primário e normal já estaria inserido nas mais modernas inovações pedagógicas da época, mas na prática isso ainda demoraria certo tempo para acontecer, por diversas questões, principalmente a falta de empenho do governo central em assumir um projeto de educação nacional sem dualismos, pois, como sabemos, a história da educação nos mostra que o elemento principal a considerar é mesmo a estratégia governamental, planeja, coloca no papel, mas daí a funcionar é outra coisa. E é exatamente essa demora em acontecer que o Estado justifica de todas as formas possíveis, exatamente para justificar a “ineficiência” que chamamos de “eficiência” em não fazer nada, em deixar de fazer o mínimo necessário. É mesmo uma questão ideológica.

Foi a negação do modelo tradicional de educação, no qual o aluno era tábula rasa e o professor o ser sapiente de tudo, cabendo a ele ensinar de forma dura, disciplinar e sem abertura a críticas, ao aluno que não sabia quase nada. Assim, como salienta Jorge Nagle, foi sim um triunfo dos otimistas:

Um balanço geral revela algumas modalidades de otimismo pedagógico, uma mais restritas, outras mais amplas. A reforma Benjamin Constant, por exemplo, representa a substituição de uma modelo curricular “humanista” por um outro de natureza “científica”. Também o aparecimento de uma escola primária especialmente alfabetizante representa outro exemplo, bem como a substituição por uma escola “integral”. O mesmo ocorre com o esforço para combinar, na escola secundária, as ciências com as letras, para implantar o sistema universitário, e para introduzir técnicas profissionais nos cursos primário e secundário. Em todos esses exemplos, tentou-se ou realizou-se a substituição total ou parcial de um modelo por outro (NAGLE, 2004, p. 26465).

O Estado brasileiro, nesse contexto, passa a ser pressionado pelos entusiastas que exigiam uma ampliação das responsabilidades do Estado com a educação, mas isso só ocorrerá após os dados estatísticos demonstrarem a situação calamitante que se encontrava a escola primária brasileira:

A matrícula nas escolas primárias de todo o país era de 1.030.752 alunos - enquanto a frequência era de 678.684 - representando apenas 29% da população escolar; embora o Distrito Federal possuísse 41% da população infantil sem escolas e Santa Catarina, Rio Grande do Sul e São Paulo, respectivamente, 43%, 44% e 56%, Goiás apresentava 95%, juntamente com o Piauí, seguido de Alagoas 94% (NAGLE, 2004, p. 269).

A situação era tão absurda que em São Paulo aventou-se a necessidade reduzir a escola primária para dois anos e centralizá-la apenas na alfabetização. Para Sampaio Dória,

elaborador de tal proposta, era viável atender a um maior número de crianças que manter boa parte delas fora da escola, como acontecia no estado paulista. Essa proposta sofreu diversas críticas, sobretudo no que dizia respeito à idade de nove anos para o ingresso, o tempo exíguo e a humilhação que era para o Estado tal medida. Das 380 mil crianças paulistas entre 7 e 12 anos, só 231 mil conseguiam matrícula no sistema escolar primário de 4 anos.

A escola primária desse período se diferenciava do período imperial, pelo lugar que a disciplina História passava a ocupar no currículo, pois a História Sagrada ou Doutrina Sagrada não faziam mais parte do currículo na Primeira República, que estava assim organizado: Leitura, Escrita, Língua Pátria, Aritmética, Geografia e História do Brasil, Noções de Ciências Físicas e Naturais, Instrução Moral, Trabalhos Manuais e Ginástica. Seguia-se a essa escola, uma com duração de dois anos, a escola complementar, que servia de acesso à escola normal (WEREBE, 2004).

Uma escola basicamente voltada para formação geral, semelhante à escola secundária, e distante de seus objetivos profissionais, como podemos observar a partir do currículo: Português e Francês, Aritmética e Geometria, Geografia, História Natural e Higiene, Aritmética Comercial e Escrituração Mercantil, Desenho Linear e a Mão Livre, Música e Trabalhos de Agulha. O que só mudará a partir 1920, quando as disciplinas técnico-pedagógicas vão compor o currículo da escola normal: Anatomia e Fisiologia Humanas, Pedagogia, História da Educação, Sociologia e Psicologia.

Duas mudanças a nível estadual merecem destaque: no Ceará, por meio das reformas efetuadas por Lourenço Filho, o ensino primário deixava de centralizar-se apenas na leitura e escrita, tornando-se assim, em um nível de ensino integral, observando outros aspectos essenciais para os alunos, sobretudo os ligados ao trabalho; já no que diz respeito à formação do professor, observamos mudanças na Bahia, no Distrito Federal, em Pernambuco e em Minas Gerais:

Assim, na reforma baiana (1925) estabelece-se um “curso preparatório” ou de

“habilitação pedagógica” destinado a fornecer um preparo científico ao aluno, com duração de três anos, seguido de um curso profissional ou de “proficiência didática”, de um ano, quando se intensificam os estudos de Higiene Escolar e Didática, acompanhados de exercícios diários nas Escolas de Aplicação anexa às escolas normais. No Distrito Federal e em Pernambuco, fixa-se um curso de cinco anos, dividido num ciclo geral ou propedêutico de três anos e um ciclo especial ou profissional de dois anos. Em ambos os casos, as novas matérias especializadas aparecem, como a História da Educação e a Sociologia, bem como a nova modalidade e um novo estágio na formação profissional do professor, com a criação da Escola Normal Rural (Distrito Federal) e a instituição da Escola Normal

Superior (Pernambuco). Acrescenta-se, na reforma mineira, o Curso de Aperfeiçoamento, uma espécie de Seminário Pedagógico, “destinado a treinar uma elite de professores, bem como os assistentes técnicos, nos recentes métodos de ensino e em técnicas pedagógicas (...) a bem da eficácia do ensino primário e das imperiosas finalidades no quadro da cultura contemporânea (NAGLE, 2004, p. 271).

Somado ao fenômeno nacionalista (já citado), o fenômeno regionalista surge neste contexto. Primeiro pela diminuição do nível de qualidade e do tempo escolar das escolas rurais e, mais tarde, pelo aproveitamento das peculiaridades rurais para tornar o ensino mais próximo dos alunos e do meio onde viviam. Acrescenta-se a isso, o esforço para ruralização também da escola primária e normal, influenciadas pelo modernismo e pelo nacionalismo cuja ideologia do país agrário adquiriu centralidade e, assim, a ideia dessa educação era a de fixar o homem no campo. A idealização da vida em um meio rural de ar puro e saudável é bem marcante nesse momento.

O atendimento ao mercado de trabalho, atrelado a uma educação salvadora e regeneradora se constituíram nas bases para o ensino primário técnico-profissional que atendia, sobretudo, aos pobres, órfãos, desvalidos e abandonados a partir dos dez anos de idade. Tais escolas não se diferenciavam, de início, das escolas primárias, pois os professores eram os mesmos formados na escola normal e a parte técnica profissional era ministrada por algum profissional da fábrica sem formação docente. Só em 1917 é que isso mudará, sobretudo em São Paulo, onde se investiu na formação de professores técnicos.

Tal fato, já existente no período imperial, expõe o quanto a educação do país estava direcionada ao mercado de trabalho, sobretudo no que se refere à ampliação do número de vagas e ao caráter técnico-profissional que tais escolas iam ganhando. O que expõe, novamente, o dualismo entre um ensino de responsabilidade do governo Central, ocupado com formação da elite e um ensino destinado à formação da mão de obra das classes populares, de responsabilidade dos estados.

Como salientam (FREITAG,1980) e (ROMANELLI,1978), o ensino brasileiro, desde a época da colônia, visava ao atendimento do mercado e, por isso, a sua expansão, direcionamento e organização, dependiam dos rumos econômicos. O ensino, ainda sob essa ótica, era elitista e excludente, pois escolhiam entre os melhores alunos, os que conseguiam manter-se na escola e adquirir maiores conhecimentos, os que serviriam ao mercado de trabalho. O número de matrícula, assim, não significava a inclusão, pois o número de reprovação era dantesco. O que se explica, em parte, por um currículo distante dos alunos e nivelados por cima, com base na classe média e não nas classes populares recém chegadas

à escola primária e o interesse do mercado em formar mão de obra eficiente apenas para o trabalho.

Os anseios desse período não ultrapassam os quereres de muitos por mudanças no ensino. Tais anseios esbarram na desorganização administrativa, na falta de investimentos em escolas e formação de professores e, sobretudo, na falta de compreensão da necessidade histórico-social brasileira como projeto maior que resultasse na escola, pois as reformas isolavam as escolas de um contexto mais amplo, buscando uma solução desatrelada do modelo orgânico brasileiro.

A estrutura agrária - minimamente diversificada, a serviço da agroexportação (do café) e o coronelismo persistente dava base à política dos governadores que sustentavam grupos políticos polarizados somente pela burguesia agrário-comercial. Neste contexto, o projeto de educação enquanto discurso não encontrou terreno produtivo. O Brasil ainda dividido em dois, com uma república engatinhando e uma política voltada para os interesses de poucos não se diferenciou, no campo prático, do período imperial.

De 1930 em diante observamos a expansão da matrícula e o objetivo de democratização do ensino. O período varguista significou para o ensino a personificação do mito populista e pai dos pobres de um lado e, por outro, a massificação do civismo e patriotismo escolar. No pós Vargas, sobretudo a partir de 1950, o país entra na era desenvolvimentista, marcada pelo falso crescimento e real endividamento. O dualismo entre um ensino para as classes populares e outro para as elites ainda eram a tônica nas décadas de 1940 e 1950 (FREITAG, 1980).

O período posterior foi marcado pelo medo do comunismo que resultou no regime ditatorial militar brasileiro, que vigorou no país de 1964 até 1984. Nesse contexto de falta de liberdade e aumento da violência e repressão, os métodos de alfabetização que disputaram a centralidade de meados de 1920 a 1970, segundo, ainda, (MORTATI, 2008) eram os antigos, sintéticos e analíticos e os novos métodos mistos, utilizados sobretudo no teste de ABC que eram feitos para verificação de maturidade necessária ao aprendizados da leitura e escrita.

A busca por educar os cidadãos torna-se assim uma realidade que se assenta, sobretudo, no número crescente de matrículas, mas ainda assim uma parcela enorme da sociedade brasileira ainda estava fora do grupo dos que sabiam ler e escrever (BEISEGEL, 2004). Tomando como significado de alfabetizado para os que conseguiam ler e escrever de forma elementar, até mesmo assinar e falar o nome, podemos entender que houve sim

uma ampliação do número de alfabetizados pela escola primária no Brasil, como podemos verificar a partir do número de matrículas crescentes:

Quadro 1- Matrícula na Escola Primária

Anos	População	Matrícula	%
1920	30 635 605	1 033 421	3,4
1940	41 236 315	3 068 269	7,4
1950	51 944 397	4 366 792	8,4
1960	70 119 071	7 458 002	10,6
1970	94 501 554	13 906 484	14,7

FONTE: ROMANELLI, O. O. *História da Educação no Brasil, 1930 – 1973*. RJ: Vozes, 1978. p62 e 64.

Os esforços reuniram, sobretudo em Programas de Alfabetização de Jovens e Adultos (após a instituição da Campanha de Educação de Adultos – 1947) que visava o atendimento dos adolescentes e jovens não alcançados pela escola primária. O Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) foi um dos principais programas de alfabetização do país até início da década de 1980 e, segundo dados do próprio programa, os níveis de analfabetismo no país não passavam de 12,3% da população adulta, o que significa um progresso (FREITAG, 1980). Segundo os estudos de Otaíza Romanelli, a situação não era tão positiva como apontavam os dados do Mobral:

Quadro 2 - Analfabetismo por População

Anos	População de 15 anos ou +	Analfabetos de 15 anos ou +	Taxa de Analfabetismo %
1940	23 639 769	13 279 899	56,7
1950	30 249 423	15 272 432	50,48
1960	40 187 590	15 815 903	39,35
1970	54 336 606	17 936 887	33,01

FONTE: ROMANELLI, O. O. *História da Educação no Brasil, 1930 –1973*. RJ: Vozes, 1978, p. 75.

As ideias de Paulo Freire são intensificadas neste período de preocupação com a alfabetização de jovens, adultos e idosos. O entendimento de Freire sobre educação (alfabetização, especificamente), pautava-se no uso da cultura dos alunos como base para os conteúdos. Uma educação libertadora capaz de promover a conscientização dos alunos que, de posse da consciência de dominado, teria forças para vislumbrar a liberdade. Freire rompe com a antiga forma de alfabetizar adultos quando afirma que o uso da leitura de mundo precede a palavra escrita e, assim, a alfabetização deveria partir do conhecimento dos alunos e ter, principalmente, significado cultural para os mesmos (FREIRE, 1979).

Houve também expansão no Ensino Médio e Superior, mas não representando o necessário para população brasileira. A educação primária, por vários motivos, era a que mais expandia. Muitos que conseguiam terminar esse nível de ensino não chegavam a concluir o nível seguinte. Sendo o Ensino Médio ainda algo inalcançável para uma parcela da população. No que se refere ao Ensino Superior, nascido de forma desigual no Brasil a partir de 1920, era nessa época um privilégio da elite e um sonho distante para as classes populares.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, observamos a segunda mudança estrutural da escola primária desde 1827 (BEISEGEL, 2004). A divisão entre escola primária passou a compor o Ensino Fundamental (crianças de 7 a 12 anos), organizado por quatro anos e acrescido de mais um ano que, na prática era o cursinho de admissão ao ginásio; e o ensino supletivo, destinado a adolescentes maiores de 13 anos. A escola primária abrangia quatro categorias, que já funcionavam na prática: a escola isolada (uma turma de alunos), a escola reunida (com duas ou quatro turmas), o grupo escolar (com cinco turmas ou mais) e a escola supletiva (sem previsão de turmas). A alfabetização, nesse contexto, compunha a Educação Pré-primária, e era ministrada em escolas maternais ou nos Jardins de Infância, como expressa o Art.23 do Capítulo I do Título VI dessa lei.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971 expressa, para a Educação Primária, o compromisso com a fase de desenvolvimento dos alunos. Não há referências a Educação Pré-primária. Dessa forma, a fase escolar dedicada à alfabetização não é explicitada. Esse período, marcado pela falta de liberdade, por conta do golpe militar de 1964, representou, para o ensino de História, uma das fases mais complicadas, pois houve a junção entre História e Geografia a fim de promover o civismo e o patriotismo dos governos militares. Além disso, o ensino de História era dado de forma pontual, em datas comemorativas, e em momentos que antecediam os exames avaliativos dos alunos, como salientam (FONSECA, 2009), (FONSECA, 2011), (BITTENCOURT, 2009) e (MESQUITA e ZAMBONI, 2008).

Com o fim da ditadura militar, a Constituição de 1988, nos artigos 205 e 206, expressa a liberdade de ensino e de aprendizagem como princípios básicos, tal qual, o compromisso do Estado com a educação. Isso deu bases para formulação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB de 1996.

Em retrospectiva temos que: a Lei nº 4.024/1961 estabeleceu quatro anos de escolaridade obrigatória; com o Acordo de Punta Del Este e Santiago, de 1970, estendeu-se para seis anos o tempo do ensino obrigatório; a Lei nº 5.692/1971 determinou a extensão

da obrigatoriedade para oito anos; já a Lei nº 9.394/ 1996 sinalizou para um ensino obrigatório de nove anos de duração, a iniciar-se aos seis anos de idade, o que, por sua vez, tornou-se meta da educação nacional pela Lei no 10.172/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação. Finalmente, em seis de fevereiro de 2006, a Lei nº 11.274, institui o Ensino Fundamental de Nove Anos de duração com a inclusão das crianças de seis anos de idade.

A alfabetização, no que diz respeito à disputa pelos métodos, pautadas sempre na substituição do velho pelo novo, se dará da seguinte forma: métodos baseados no construtivismo (novo) e os antigos métodos e testes (MORTATI, 2008). Esse período foi de intensa influência dos estudos, principalmente, de Piaget sobre psicologia do desenvolvimento e a adoção do construtivismo como norteador do processo, expresso de forma latente nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1996 (PCN's).

No que tange ao ensino de história para as séries iniciais, observamos a influência de Vygotsky, principalmente por seu pensamento se contrapor ao de Piaget. O meio social, o convívio com os adultos e a cultura, para Vygotsky, são essenciais para que as crianças se compreendam como sujeitos históricos.

Nos períodos supracitados a criança de seis anos estava em processo de alfabetização, na Educação Infantil e, dessa forma, estaria alfabetizada aos sete anos, momento que iniciava sua vida escolar no Ensino Fundamental. Mas o insucesso da alfabetização, juntamente com a pressão de órgãos internacionais, pressionou o governo federal para a ampliação do tempo de alfabetização de crianças. Em meados de 2007 o governo federal faz tal mudança e, a partir dela, estados e governo federal instituem programas para solucionar o analfabetismo latente.

1.2 Alfabetização na idade certa: os PACTOS e suas contradições

A chegada do século XXI representou, para o processo de alfabetização no Brasil, um momento de inovação, principalmente pelo surgimento dos Pactos pela Alfabetização na Idade Certa que, em essência, objetivam alfabetizar as crianças de 6 a 8 anos de todas as turmas de alfabetização existentes no país. Neste sentido, podemos acompanhar a seguir o estabelecimento dos mesmos em alguns estados brasileiros, Ceará e Bahia e, posteriormente, no país. O Estado do Ceará é pioneiro nesses programas e servirá de modelo para o Estado da Bahia e também para que o governo federal elabore o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

No Ceará

O Primeiro desses PACTOS foi o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) do Governo do Estado do Ceará. Surgiu a partir da verificação pelo Comitê Cearense para Eliminação do Analfabetismo Escolar (criado em 2004 pela Assembleia Legislativa do Estado), que chegou a conclusões alarmantes sobre a situação de analfabetismo em todo o estado cearense: apenas 15% de uma amostra de 8.000 alunos (crianças) que já tinham, teoricamente, passado pelo processo de alfabetização, liam satisfatoriamente um texto curto; somente 42% das crianças conseguiam produzir um texto curto e com pouca validade ortográfica; a maioria das universidades não possuíam estrutura curricular adequada para formar o professor alfabetizador, grande parte dos professores não possuía metodologia adequada para alfabetizar e usavam mal o tempo escolar²³.

A partir daí o governo estadual, em parceria com todos os municípios, iniciou o PAIC em 2007 que era focado na Educação Infantil e no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. Foi estruturado em cinco eixos: de gestação, de alfabetização, de Educação Infantil, de literatura infantil e formação de leitores e de avaliação externa.

Tinha como metas: priorizar a alfabetização de crianças; valorização docente para estimular o compromisso dos professores alfabetizadores; rever o plano de carreira docente a partir de critérios de desempenho; definir critérios técnicos para seleção de gestores escolares, priorizando o mérito; implantar sistemas de avaliação de aprendizagem de crianças e desempenho docente; ampliar o acesso a Educação Infantil, universalizando progressivamente o atendimento de crianças de 4 e 5 anos na pré-escola; adotar políticas locais para incentivar a leitura e a escrita.

Em 2011 o PAIC é estendido para até o 5º ano do Ensino Fundamental e recebe o nome de PAIC MAIS. Tal modificação deu-se a partir da verificação, em 2009, que somente 10% dos alunos do quinto ano apresentava desempenho satisfatório em Língua Portuguesa e 6,9% em Matemática. Dentre as mudanças substanciais, destacamos: mais apoio à gestão municipal; mais apoio à formação dos professores do 3º, 4º e 5º anos em Língua Portuguesa e Matemática; mais leitura; mais participação das famílias; mais reforço para alunos com dificuldades de aprendizagem em alfabetização; compromisso dos municípios. Cabe ressaltar que os municípios cearenses eram os responsáveis por todos os

²³ As informações sobre o PAIC foram obtidas a partir do acesso aos sites do Programa: <http://www.paic.seduc.ce.gov.br/>. Acesso em: 10 mar. 2014.

ônus financeiros e de execução do PAIC e pelo PAIC MAIS. Transporte, reprodução do material didático e a logística necessária para os encontros.

O PAIC e PAIC MAIS, no estado do Ceará, receberam inúmeras críticas, principalmente no que se refere à pequena participação dos professores alfabetizadores na elaboração dos materiais didáticos e também pelo foco da ação ser exclusivamente centralizado em Língua Portuguesa e Matemática, explicitando uma concepção de alfabetização que se resume apenas a essas disciplinas.

Não há uma definição expressa nem da concepção nem do método de alfabetização nos documentos do PAIC e do PAIC MAIS²⁴. A partir das críticas direcionadas aos professores alfabetizadores cearenses no que se refere ao uso de cópias, muito tempo dedicado ao recreio e tempo insuficiente destinado ao ensino, podemos perceber que há, de forma implícita, uma prática tradicional de se conceber a alfabetização e, ainda, pouca compreensão dos professores sobre o processo de alfabetização, essa, inclusive, explicitamente exposta nas primeiras discussões na Assembleia Legislativa do Ceará.

A disciplina História, assim como as outras disciplinas, não tem lugar no PAIC e no PAIC MAIS. A centralidade do Programa para elevar o IDEB cearense, como de fato elevou, principalmente o do município de Sobral, está em Língua Portuguesa e Matemática, assim como ocorre no caso da Bahia, como veremos mais a frente.

A importância do PAIC e PAIC MAIS do Ceará para este trabalho dá-se pelo fato do pioneirismo cearense servir de modelo tanto para o PACTO pela Alfabetização do Estado da Bahia quanto para o Pacto da Alfabetização na Idade Certa do Governo Federal (PNAIC).

Na Bahia

O governo da Bahia, visando priorizar a elevação da qualidade da Educação Básica do estado, instituiu em 2011, a partir do Decreto 11.792/2011 o Pacto pela Alfabetização também chamado de Pacto com os Municípios pela Alfabetização, sobretudo pelo governo estadual dentro de um programa mais amplo, o Pacto pela Educação. A aceleração da melhoria dos índices escolares e a cooperação entre os 417 municípios baianos e o governo estadual também eram objetivos do Pacto pela Alfabetização²⁵.

²⁴<http://www.paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/objetivos-e-competencia>. Acesso em: 10 de mar de 2014.

²⁵ Todas as informações referentes a este Programa foram obtidas a partir do site: <http://municipios.educacao.ba.gov.br/pacto>. Acesso em: 08 mar. 2014

Os municípios participam por adesão e, assim, inicialmente em 2011, ocorreu a adesão de 217 municípios e, em já em 2013, este número aumentou para 373. Podemos observar assim, que em três anos, o Pacto para Alfabetização foi ampliado e consolidado enquanto ação governamental como podemos observar baixo:

Quadro 3 - Ampliação do Pacto para Alfabetização no Estado da Bahia

ANO	2011	2012	2013
MUNICÍPIOS	217	329	373
ESCOLAS	7.244	11.101	11.101
COORDENADORES	217	329	373
PROFESSORES	11.904	12.642	12.642
ALUNOS	129.568	145.371	145.011

FONTE: Disponível em: <<http://municipios.educacao.ba.gov.br/pacto-em-numeros>> Acesso em: 10 de mar de 2014

Alguns dados chamam a atenção. No que se refere ao número de escolas de 2012 para 2013 se mantém o mesmo, apesar da adesão de mais 44 municípios. O mesmo estranhamento se dá em relação ao número de professores. Isso pode ser explicado a partir de duas suposições: ou as escolas criaram mais turmas e usaram os mesmos professores, com carga horária estendida, ou, de forma antiética, criaram turmas fantasmas, o que não é impossível de ter ocorrido.

O objetivo primordial do Pacto pela Alfabetização é o fim da distorção idade-série e o completo domínio da leitura, escrita e cálculo para os alunos, ao terminar o 3º ano do Ensino Fundamental. Desse modo, o governo baiano é fiel às pretensões iniciais do PAIC do Ceará, que afinal, foi a inspiração para o governo baiano, como podemos observar expressamente nos documentos do programa baiano.

Observamos tal inspiração ainda no que diz respeito às diretrizes do Programa baiano: alfabetização de todos os estudantes até os oito anos de idade; erradicação do analfabetismo escolar; sucesso na aprendizagem dos estudantes da rede pública estadual e municipal de ensino; promoção de experiências pedagógicas adequadas a Educação Básica; incentivo a formação de leitores; promoção da seleção, produção e distribuição de material didático; formalização sistêmica dos processos avaliativos dos estudantes; cooperação com os municípios; garantia da autonomia pedagógica dos municípios²⁶.

Merece destaque a autonomia pedagógica dos municípios baianos e, ainda, a livre escolha de aderir ou não ao Pacto pela Alfabetização. No que se refere às responsabilidades municipais, há também uma diferença em relação ao PAIC do Ceará, pois os municípios baianos não tem nenhuma obrigação no custeio do Programa, pois é totalmente custeado pelo Governo do Estado da Bahia, ficando, assim, reservados aos gestores os cumprimentos dos prazos estipulados pela coordenação estadual para envio de

²⁶ Conforme registrado nos documentos do Pacto pela Alfabetização do governo do estado da Bahia, disponível em: <http://prod.educacao.ba.gov.br/sites/default/files/private/midiateca/documentos/2013/decretopacto.pdf>. Acesso em: 15 de mar de 2014.

relatórios, pela escolha de uma equipe, pelo cadastro dos coordenadores e professores que participam do Programa, pelo acompanhamento dos estudantes e, ainda, pela aplicação das avaliações nacionais – Provinha Brasil e Avalie Alfa, ambas compostas por conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática.

Não há, assim como no caso cearense, uma definição explícita da concepção e método de alfabetização, mas subentende-se que os municípios, tendo autonomia pedagógica, flexibilizariam os preceitos do Pacto pela Alfabetização nas suas concepções e métodos. A inexistência da disciplina História, assim como de Ciências, Artes, Geografia e Educação Física, também se aproxima do que ocorre no PAIC. O foco é Língua Portuguesa e Matemática.

O Pacto pela Alfabetização, assim como o PAIC e PAIC MAIS, elegem apenas essas duas disciplinas como importantes e necessárias para a alfabetização. Isso, a nosso ver, exprime uma concepção e um método de alfabetização distante dos atuais debates sobre essa fase de ensino. O que, no caso do Ceará, é melhor explicado quando se expõe nos documentos do programa, a não adequação dos currículos universitários em formar satisfatoriamente os pedagogos responsáveis pelas séries iniciais.

No Brasil

Essa centralidade não está presente no PNAIC e nas Orientações para o Ensino Fundamental de Nove Anos, pois não concebe o processo de alfabetização apenas realizado pela centralidade das disciplinas Língua Portuguesa e Matemática. Para o MEC, o processo deve mobilizar todas as áreas do conhecimento, mas, assim como os casos indicados anteriormente nos estados do Ceará e da Bahia, o governo federal, de igual modo avalia apenas os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática como veremos no decorrer deste capítulo.

O MEC, a partir do sucesso do PAIC, lançou em 2010 o PNAIC²⁷ objetivando a alfabetização de todas as crianças brasileiras de 6 a 8 anos de idade (alunos do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental de escolas urbanas e rurais, incluindo as multisseriadas), período compreendido pelo MEC como essencial tempo para a alfabetização e sem retenção/reprovação até o fim do ciclo de três anos, a partir do Decreto 6.094/2007²⁸.

²⁷ BRASIL – Ministério da Educação. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa– Currículo na alfabetização: concepções e princípios*. Brasília: 2012. Acesso em 10 de abril de 2014.

²⁸http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 10 abr. 2014.²⁹http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/111274.htm. Acesso em: 10 abr. 2014.

Os governos estaduais e municipais aderem ao PNAIC de forma colaborativa, sendo todas as despesas arcadas pelo governo federal que, além do material didático, formações mensais e quinzenais, destina, a partir da Lei 11.274/2007²⁹, bolsas para os gestores estaduais, municipais e orientadores de estudos (R\$ 760,00) e para os professores alfabetizadores (R\$ 200,00). Desse modo, o incentivo aos professores é, principalmente, feito a partir dessa bolsa. O Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa disponibiliza formação para professores e orientadores de estudos que, em seus respectivos estados e municípios, assumirão a responsabilidade de desenvolver o trabalho de alfabetização nas escolas da rede pública de ensino, o quadro a seguir possibilita uma melhor visibilidade no desenho destas formações:

Quadro 4 - Formação do PNAIC

Função	Língua Portuguesa	Matemática
Orientadores de Estudos	2012 – 200 horas	2013 – 200 horas
Professores	2013 – 120 horas	2014 – 120 horas

Fonte: Elaborado pelo autor com base no site <<http://pacto.mec.gov.br/>> Acesso em: 22 maio 2015.

Os professores são aqueles que atuam nas turmas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental e os orientadores, são professores do quadro efetivo da rede estadual ou municipal. Orienta-se que esses sejam escolhidos a partir do critério de participação no Pró Letramento²⁹, devem ser graduados em Pedagogia ou ter Licenciatura, atuado a pelo menos três anos em turmas do ciclo de alfabetização ou em função de coordenação pedagógica.

Foram oferecidas em todo o Brasil, pelo MEC, em quatro turmas distintas: um curso para a formação do 1º ano, um para o 2º ano, um para o 3º ano e um para docentes das turmas multisseriadas. As formações foram ministradas pelas universidades parceiras que receberam recursos do MEC para formação dos orientadores de estudos e estes formaram os professores.

As modificações, em relação aos outros programas já analisados são várias, mas o destaque é, de fato, pela explicitação da concepção de alfabetização. O PNAIC compreende a alfabetização para além da aquisição/aprendizado do alfabeto. A

²⁹ Programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental.

O programa é realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios. Podem participar todos os professores que estão em exercício, nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas. Informações obtidas a partir do site: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12346:pro-letramentoapresentacao&catid=301:pro-letramento&Itemid=698. Acesso em: 15 ago. 2015.

alfabetização é parte integrante do letramento e, assim, a aquisição da leitura e escrita deve ocorrer em relação direta com o contexto social em que os alunos vivem e, portanto, estão sujeitos a necessidade de ler e escrever:

Estar alfabetizado significa ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações. Significar ler e produzir textos para diferentes propósitos. A criança alfabetizada compreende o sistema alfabético de escrita, sendo capaz de ler e escrever com autonomia, textos de circulação social que tratem de temáticas familiares ao aprendiz (BRASIL, 2012 p. 16,).

Os 600 dias letivos que compõem o ciclo de alfabetização se destinam à efetivação da alfabetização expressa no citado documento e de “outros saberes” fundamentais das áreas e componentes curriculares, obrigatórios, estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (BRASIL, 2010, p.17). Desse modo, alfabetizar, para o MEC, a partir do PNAIC, não se restringe à aquisição de conteúdos, habilidades e competências de Língua Portuguesa e Matemática, pois é essencial a ampliação do universo de referências culturais, em todas as áreas de conhecimento:

A aprendizagem da leitura e da escrita deve ocorrer em situações em que as crianças se apropriem de conhecimentos que compõem a base nacional comum para o Ensino Fundamental de nove anos (linguagem, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e ensino religioso) (BRASIL, 2010, p. 18).

No nosso entendimento, mais uma vez, fica explícita a necessidade de todas as áreas do conhecimento para a alfabetização das crianças. O distanciamento de concepções e métodos de alfabetização que elegem a memorização e a cópia é também explícito e, assim, podemos observar que o letramento é o ponto central do que o PNAIC propõe como alfabetização, mas, quando o eixo avaliação surge, a aproximação com os programas do Ceará e o da Bahia se coloca, pois o PNAIC só avalia, a partir da Provinha Brasil, conteúdos e habilidades de Língua Portuguesa e Matemática. Se a avaliação é feita, principalmente, visando à melhoria do ensino e aprendizagem e a revisão de metodologias e estratégias de ensino, podemos entender, então, que há sim uma eleição entre as áreas do conhecimento dentro do PNAIC. Discutiremos melhor o assunto no segundo capítulo deste trabalho.

No que se refere ao processo de alfabetização, há uma destinação de responsabilidades sobre o professor alfabetizador. A formação continuada, parte integrante do PNAIC, visa melhorar as práticas dos professores por compreender que apenas a formação inicial não habilita o professor de forma satisfatória. O foco da formação

continuada é o aprofundamento dos conhecimentos sobre alfabetização, interdisciplinaridade e inclusão. O que chama a atenção, mais uma vez, é que as formações ocorrem, como já mostramos anteriormente no quadro 4, centralizadas em Língua Portuguesa e Matemática. Os cadernos de formação e também os dos alunos seguem a mesma lógica. Assim, há um distanciamento entre o que o MEC propõe como alfabetização (mobilização de todas as áreas do conhecimento) e o que, na prática ocorre nas formações.

Cabe ressaltar, como já é comum ocorrer, que os prazos para as formações, a distribuição do material didático (adquiridos através do Programa Nacional do Livro Didático, PNLD) e o repasse das bolsas de pagamento pelo trabalho de professores e orientadores, não ocorreram como previamente estipulou o MEC. Isso causou diversos contratempos que, no caso de Vitória da Conquista – BA onde o Pacto pela Alfabetização e o PNAIC, ocorrem de forma concomitante nos anos de 2013 a 2014. Mas discutiremos essa especificidade adiante.

As contradições existentes no PNAIC, relacionadas principalmente ao modo de entender o processo de alfabetização e a forma de avaliação, tornam-se mais contundentes quando analisamos os Elementos Conceituais e Metodológicos para Definições dos Diretos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental publicado em 2012 – que doravante passarei a nomear aqui por Elementos Conceituais.

Neste documento o MEC explicita o direito de todas as crianças serem alfabetizadas e letradas ao fim do Ciclo de Alfabetização. Conceitua alfabetização, letramento, avaliação e caracteriza como cada área do conhecimento deve ser mobilizada para atingir os objetivos essenciais da alfabetização. Dedicaremos-nos, desse modo, a apreender tais conceitos para identificar e caracterizar o lugar específico da disciplina História no documento orientador do MEC.

A apropriação do sistema de escrita alfabético é o que se espera, em sentido estrito como conceito de alfabetização, mas o MEC compreende a necessidade deste processo ser ampliado visando à formação de um “sujeito autônomo capaz de ler e escrever, precisa compreender os princípios que constituem o sistema alfabético, realizar reflexões acerca das relações sonoras e gráficas das palavras, reconhecer e automatizar as correspondências somgrafia” (BRASIL, 2012, p. 27). Entendemos que somente isso não atende às necessidades essenciais para o que o MEC, por meio do documento que trata do PNAIC, prescreve como alfabetização, esse processo exige assim, de forma complementar a concepção de alfabetização supracitada, supondo uma aprendizagem também “dos

conhecimentos sobre as práticas, usos e funções da leitura e da escrita, o que implica o trabalho com todas as áreas curriculares definidas para os anos iniciais do Ensino Fundamental e em todo o processo do Ciclo e Alfabetização. Dessa forma, a alfabetização em sentido lato se relaciona ao processo de letramento, envolvendo as vivências culturais mais amplas” (BRASIL, 2012, p.28).

É clara a recomendação do MEC, a partir do documento que analisamos, que a alfabetização deve acontecer no Ciclo de Alfabetização e com a mobilização das áreas que compõem o currículo. Acrescenta-se a isso, a centralidade da ludicidade como fio condutor da aprendizagem e o respeito ao desenvolvimento da criança e o entrelaçamento entre conhecimento, cognição e afeto. O que requer “investimento em suas singularidades e valorização dos seus diferentes saberes prévios e experiências curriculares que a respeitem em sua diversidade e pluralidade culturais” (BRASIL, 2012, p.28). Assim:

Assegurar tais direitos significa compreender ações para valorização das experiências infantis e da ampliação cultural, favorecendo a aprendizagem de conceitos e formas de lidar com o conhecimento em diferentes áreas do conhecimento. Em cada Área do Conhecimento, os componentes que as constituem têm, portanto, importância fundamental na garantia de uma escolarização que inclua todas as crianças nos processos pedagógicos. Desta forma, é dever da escola garantir os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento em cada uma das áreas e componentes, considerando-se que há direitos que são comuns a todas as crianças brasileiras (BRASIL, 2012, p.28).

A disciplina História, assim, deve ser garantida como direito dos alunos e dever das escolas, no sentido de inclusão no currículo, bem como de sua efetivação no cotidiano escolar dos alunos nesta fase do Ensino fundamental. A questão a se destacar, nesse contexto, é que as avaliações nacionais do Ciclo de Alfabetização continuam seguindo o mesmo dueto por Língua Portuguesa e Matemática, recorrendo-se também na mesma incoerência do PNAIC quando afirma ser importante uma alfabetização que mobilize todas as áreas do conhecimento, mas não dando importância a isso nas avaliações universais que são realizadas em âmbito nacional pela Provinha Brasil. É uma incoerência solicitar para a o seu sistema de avaliação apenas esse dueto, isso acarreta um consequência em todo o sistema, pois o que ocorre de fato é que professores e gestores das escolas estaduais e municipais, preocupados com os índices que tem de alcançar, pois também são avaliados, de forma indireta por tais índices, só se interessam em ministrar o dueto. Isso determina uma inconsistência entre o que é proposto e o que ocorre de fato. O governo federal por sua vez também trabalha com metas e índices, daí que o quadro é difícil para o ensino de qualquer

conteúdo de História, especificamente falando, já que muitos profissionais que lecionam no Ciclo dizem que de posse da habilidade de ler os alunos aprendem História com facilidade.

No que se refere às áreas do conhecimento, o Componente Curricular está assim organizado:

1. Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do componente curricular Língua Portuguesa:

I. Falar, ouvir, ler e escrever textos, em diversas situações de uso da língua portuguesa, que atendam a diferentes finalidades, que tratem de variados temas e que sejam compostos por formas e relacionadas aos propósitos em questão.

II. Falar, ouvir, ler e escrever textos que propiciem a reflexão sobre valores e comportamentos sociais, participando de situações de combate aos preconceitos e atitudes discriminatórias: preconceito de raça, de gênero, preconceito a grupos sexuais, a povos indígenas, preconceito linguístico, dentre outros.

III. Apreciar e compreender textos falados e escritos do universo literário, como contos, fábulas, poemas, dentre outros.

IV. Apreciar e usar, em diversas situações, os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como por lendas, cantigas, trava línguas, dentre outros.

V. Falar, ouvir, ler e escrever textos relativos à divulgação do saber escolar/científico, como verbetes de enciclopédia, de verbetes de dicionário, resumos, dentre outros, e textos destinados à organização do cotidiano escolar e não escolar, como agendas, cronogramas, calendários, dentre outros. VI. Participar de situações de fala, escuta, leitura e escrita de textos destinados à reflexão e discussão acerca de temas sociais importantes, por meio de reportagens, artigos de opinião, cartas de leitores, dentre outros BRASIL, 2012, p. 33 -39).

Tais habilidades previstas para essa área não são exclusivamente feitas nas disciplinas que a compõe, pois a leitura e a escrita deve e pode ocorrer em todas as outras áreas. Não é exclusividade da Língua Portuguesa, sobretudo, trabalhar textos, usar dicionários, enciclopédias, promover leituras, debates, narração e escuta de textos. Desse modo, de fato, a necessidade da interdisciplinaridade para o desenvolvimento de tais habilidades é essencial e até lógica já que todas as disciplinas compõem o currículo. O que precisamos saber é se tal interdisciplinaridade é algo comum ao trabalho docente dos professores formados em pedagogos.

No que se refere à área de Matemática temos:

1. Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento da Área da Matemática:

I. Utilizar caminhos próprios na construção do conhecimento matemático, como ciência e cultura construídas pelo homem, através dos tempos, em resposta a necessidades concretas e a desafios próprios dessa construção.

II. Reconhecer regularidades em diversas situações, diversas naturezas, compará-las e estabelecer relações entre elas e as regularidades já conhecidas. III. Perceber a importância da utilização de uma linguagem

simbólica universal na representação e moldagem de situações matemáticas como forma de comunicação.

IV. Desenvolver o espírito investigativo, crítico e criativo, no contexto de situações-problema, produzindo registros próprios e buscando diferentes estratégias de solução.

V. Fazer uso do cálculo mental, exato, aproximado e de estimativas. Utilizar as Tecnologias da Informação e Comunicação potencializando sua aplicação em diferentes situações (BRASIL, 2012, p. 66-69,).

Também aqui, na área de matemática, não há uma razão para não haver o desenvolvimento destas habilidades em todas as áreas do currículo, pois a Matemática está presente em textos, gráficos, mapas, fontes históricas, geometria das cidades, na climatologia, dentre outros. Na disciplina História, por exemplo, estão presentes com muita intensidade, na própria importância de se conhecer a história da matemática, ou, por exemplo, para desenvolver as noções de tempo histórico, calendário, entre outros.

No que se refere à área de Ciências Humanas:

1. Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento da área de Ciências Humanas:

I. Situar acontecimentos históricos e geográficos, localizando-os em diversos espaços e tempos.

II. Relacionar sociedade e natureza, reconhecendo suas interações e procedimentos na organização dos espaços, presentes tanto no cotidiano quanto em outros contextos históricos e geográficos.

III. Saber identificar as relações sociais no grupo e de convívio e/ou comunitário, na própria localidade, região e país. Saber identificar também outras manifestações estabelecidas em diferentes tempos e espaços.

IV. Conhecer e respeitar o modo de vida (crenças, alimentação, vestuário, fala e etc.) de grupos diversos, nos diferentes tempos e espaços. Apropriar-se de métodos de pesquisa e de produção de textos das Ciências Humanas, aprendendo a observar, analisar, ler e interpretar diferentes paisagens, registros escritos iconografias e sonoros.

VI. Saber elaborar explicações sobre os conhecimentos históricos e geográficos utilizando a diversidade de linguagens e meios disponíveis de documentação e registro (BRASIL, 2012, p. 88-91).

As disciplinas de História e Geografia são apresentadas de forma conjunta e interdisciplinar, mas alguns municípios, como é o caso de Vitória da Conquista, opta por uma abordagem curricular separando as duas disciplinas que compõem essa área de Ciências Humanas. Vai depender, desse modo, dos gestores, dos professores, se aplica ou não os conhecimentos nesta área. Tornam-se então casos particulares. O que ocorre mesmo é ensinar de olho no que for “vantagem” para o sistema de ensino estadual ou municipal.

Como podemos perceber, a área aqui analisada e exposta faz uso constante de texto de diferentes tipos, assim como da narração e da oralidade. Tanto no que diz respeito à

leitura quanto à escrita. O contato com o texto é algo comum para as duas disciplinas e, assim, a criança tem possibilidade de fazer uso no processo de sua alfabetização com uma imensidão textual.

A área de Ciências da Natureza exige tais habilidades ao fim do processo de alfabetização:

1. Direitos de Aprendizagem da área de Ciências da Natureza:

I. Encantar-se com o mundo e com suas transformações, bem como com as potencialidades humanas de interagir com o mundo e de produzir conhecimento e outros modos de vida mais humanizados.

II. Ter acesso a informações pertinentes à Ciência e conhecê-la como processo que envolve curiosidade, busca de explicações, por meio de observação, experimentação, registro e comunicação de ideias.

III. Compreender as relações socioambientais locais para construção de uma cultura de pertencimento e de convivência sustentável, em dimensões universais.

IV. Assumir atitudes e valores de admiração, respeito e preservação para consigo, com outros grupos, com outras espécies e a natureza.

V. Conhecer ações relacionadas ao cuidado – para consigo mesmo, com a sociedade, com o consumo, com a natureza, com outras espécies – como um modo de proteger a vida, a segurança, a dignidade, a integridade física, moral, intelectual e ambiental.

VI. Inventar, perguntar, observar, planejar testar, avaliar, explicar situações, interagindo socialmente para tomar decisões éticas, no cotidiano (BRASIL, 2012, p. 106).

A importância da disciplina História torna-se também essencial, pois desenvolver tais habilidades passa por um conhecimento de sociedade, de economia, de valores universais, de cultura e da forma como historicamente o homem tem agido sobre a natureza, modificando-a e destruindo-a indiscriminadamente. Desse modo, repetitivamente, salientamos a necessidade, também exposta e orientada pelo MEC nos documentos do PNAIC, de a alfabetização mobilizar sim a História e outras áreas do conhecimento para poder, de fato, extrapolar uma alfabetização para além os limites de uma alfabetização pensada apenas na perspectiva de codificar e decodificar símbolos e assim, corroborar com a formação integral das crianças nesta fase do sistema de ensino brasileiro.

Para a área de Linguagem - Arte e Educação Física orienta-se que os alfabetizados ao final do 3º ano tenham desenvolvidas as seguintes habilidades:

1. Direitos de aprendizagem da Área de Linguagem – Arte e Educação Física: I. Ter acolhidas suas experiências, saberes e fazeres corporais sensíveis e reflexivos.

II. Ser incluídas e valorizadas nas práticas educativas de educação Física e arte, independente de suas características corporais, expressivas e étnicoculturais.

- III. Ter ampliadas suas experiências, saberes e fazeres por meio do acesso aos diferentes modos como a Arte e Educação Física vêm sendo produzidas ao longo do tempo no seu entorno, no Brasil e no Mundo.
- IV. Ter ampliadas suas experiências, saberes e fazeres de suas possibilidades expressivas na Arte e na Educação Física.
- V. Ter asseguradas práticas educativas lúdicas – que incluam brincadeiras e jogos – na realização de propostas visuais, sonoras, dramáticas e corporais.
- VI. Ter impulsionada sua imaginação e seus processos criadores nas propostas educativas de Educação Física e das diferentes linguagens da Arte: música, teatro, dança e artes visuais. (BRASIL, 2012, p. 123-124).

Tais habilidades podem ser também desenvolvidas e aprimoradas em outras áreas e disciplinas. Para a disciplina História, por exemplo, visitar museus, exposições de artes, conhecer a vida e obra de artistas locais, nacionais e mundiais, perceber as diferenças de eleição de um esporte em relação a outro no tempo e espaço, conhecer jogos de outras culturas, outros tempos, e respeitar as diversidades de toda ordem são, certamente importantes e essenciais.

As habilidades indicadas pelo MEC como essenciais para um processo de alfabetização que extrapole o domínio e reconhecimentos do alfabeto, seu funcionamento e seu sistema, desse modo, deveriam extrapolar as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e serem desenvolvidas em todas as disciplinas que compõem o currículo da base nacional do Ensino Fundamental de Nove Anos. Isso acontece na filosofia do PNAIC, mas não ocorre na prática.

O documento que trata especificamente do Ensino Fundamental de Nove Anos³⁰, como veremos a seguir, faz coro às orientações e habilidades aqui expressas e, de forma específica, mas não só, se atém a chegada de crianças de seis anos ao Ensino Fundamental. Nele, a concepção de alfabetização, conjugada e inseparável do letramento, guia os nove textos, de diferentes autores, expresso no Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade.

Foi elaborado expressamente para os professores alfabetizadores e não se restringe a tratar da recém chegada da criança de seis anos ao Ensino Fundamental. Há uma preocupação sim com tal criança, sobretudo no que diz respeito aos tempos e horários, adequação de carteiras, recreio, brincadeiras, dentre outros aspectos e concepção de

³⁰ Ver: http://www.promeninino.org.br/portals/0/docs/ficheros/200605250002_15_0.pdf. Acesso em: 02 fev. 2015.

infância, mas os nove textos que compõe a publicação do MEC dedicam-se ao ciclo de alfabetização³¹.

A experiência como conceito central perpassa todas as áreas do conhecimento já expressas e, assim, os nove textos tratam do currículo de forma semelhante ao texto do PNAIC.

O desenvolvimento cognitivo é outro aspecto destacável do texto, sobretudo no que diz respeito à elaboração dos currículos e planejamento das aulas, mas não está engessando o progresso e os desafios que, segundos os seus autores, devem ser favoráveis ao desenvolvimento da criança dessa fase. A socialização é vista como primordial para o processo, mas trataremos com mais disposição das questões contidas nesses textos no segundo capítulo deste trabalho. Para o que nos interessa nesse capítulo especificamente, é a concepção de alfabetização, já descrita acima e a participação dos conteúdos de História nesse processo.

1.3 A alfabetização em Vitória da Conquista – BA

Importa-nos agora analisar como a Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista, os coordenadores pedagógicos que atuam nessa Secretaria e os professores alfabetizadores pesquisados compreendem a alfabetização. Para tal, precisamos recorrer às modificações específicas que ocorreram em âmbito municipal anteriores ao nosso recorte temporal (2010 – 2014). Assim, observamos a organização escolar por ciclos bem antes das determinações do MEC, como podemos visualizar no quadro a seguir.

³¹ Nos referimos aos seguintes textos que compõem o documento de que tratamos: *A infância e sua singularidade*, Sonia Kramer; *A infância a escola e na vida*, Analise Monteiro do Nascimento; *O brincar como um modo de ser estar no mundo*, Âgela Meyer; *As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola*, Âgela Meyer Borba e Cecília Goulart; *As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento*, Patrícia Corsino; *Letramento e Alfabetização: pensando a prática pedagógica*, Telma Ferraz Leal, Eliana Borges Correia de Albuquerque e Arthur Gomes Moraes; *A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores*, Cecília Goulart; *Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão*, Telma Ferraz Leal, Eliana Borges Correia de Albuquerque e Arthur Gomes Moraes; *Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade*, Alfredina Nery. BRASIL, Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

Quadro 5 - Ciclos de Aprendizagem em Vitória da Conquista

CICLOS	ANOS	CICLO	IMPLANTAÇÃO	DURAÇÃO	FAIXA ETÁRIA	PROJETOS DE APOIO PEDAGÓGICO
1º Ciclo Básico de Aprendizagem	1998 a 2001	Ciclo I	Completa	2 anos	7 anos	Aceleração I e II
Ciclo de Aprendizagem	2002 a 2005	Ciclo I	Completa	3anos	6, 7 e 8 anos	Turma de Progressão I
		Ciclo II	Completa	2 anos	9 e 10 anos	Turma de Progressão II
		Ciclo III	Parcial	2 anos	11 e 12 anos	Turma de Progressão III
		Ciclo IV	Completa	2 anos	13 e 14 anos	Turma de Progressão IV
Ciclo de Formação Humana	2006 a 2008	Ciclo I	Completa	3 anos	Infância	Jornada Ampliada
		Ciclo II	Completa	3 anos	Pré-adolescência	
		Ciclo III	Parcial	3 anos	Adolescência	
Ciclo de Aprendizagem Resolução CME/VC 002/09	2009	Ciclo I	Completa	3 anos	Infância	Roda de alfabetização
		Ciclo II	Completa	2 anos	Final da infância e início da préadolescência	
		Ciclo III	Completa	2 anos	Final da préadolescência e início da adolescência	
		Ciclo IV	Completa	2 anos	Início da adolescência	

Fontes: SMED (2005; 2009) e Resolução CME/VC Nº 002/2009. Quadro elaborado pelo autor.

No início do ano de 2009, diante das inquietações dos professores da Rede Municipal de Educação, ao avaliarem o Ciclo de Formação Humana (implantado em 2006), a Secretaria Municipal de Educação (SMED) estabeleceu a organização do Ensino Fundamental em Ciclos de Aprendizagem, por meio da Resolução CME 002/2009. Já os critérios para avaliação do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos foram estabelecidos pela Resolução CME nº 019/2010 e, conforme o disposto no Parágrafo 5º do Art. 1º desse documento, “as competências e habilidades determinadas pela escola, no Plano de Curso, a partir dos Referenciais Curriculares, da SMED, aprovados pelo Conselho Municipal de Educação (CME) e pelas concepções teóricas defendidas em seu Projeto Político Pedagógico, deverão servir de parâmetros” no processo avaliativo.

No intuito de redefinir o ensino no município, o Núcleo Pedagógico planejou e executou o projeto “Pensando o Ensino Fundamental de Vitória da Conquista: Perspectivas e Proposições” que viabilizou uma discussão interna do próprio núcleo, bem como um debate acurado com os professores municipais de modo a elaborar uma proposta pedagógica que

organizasse e orientasse, através de eixos e diretrizes, o Ensino Municipal, que fosse exequível e que estabelecesse como foco a aprendizagem do aluno de acordo com as necessidades do educando, considerando-o como sujeito sócio-histórico.

O projeto tinha como objetivo garantir a participação efetiva do coletivo de professores, coordenadores e gestores, das escolas da zona urbana e rural, nas reflexões sobre o Ensino Fundamental de Vitória da Conquista, na perspectiva de elaborar uma proposta, de caráter experimental para o ano de 2010.

Durante a discussão no Núcleo, com o objetivo de aprofundar os estudos sobre os fundamentos teóricos que envolvem uma proposta pedagógica, alguns temas para debates, tais como: avaliação, currículo, gestão, dificuldades de aprendizagem, formação de professores, planejamento, educação especial e Organização do Ensino em Ciclos: histórico e panorama no Brasil e na Rede Municipal.

Para contribuir com as reflexões sobre os temas acima descritos, foram convidadas as Professoras Dr^a Livia Diana Rocha Magalhães e a Dr^a Maria Iza Pinto de Amorim Leite³². A primeira discutiu as proposições da LBD 9394/96, evidenciando a educação brasileira em âmbito geral. E a Professora Maria Iza discorreu sobre os resultados das pesquisas feitas por ela sobre o Ciclo implantado na Rede Municipal de Vitória da Conquista e abordou aspectos gerais da organização do ensino em Ciclos.

No segundo momento, foi promovido, com os professores da Rede, o estudo do Currículo Pleno do Ensino Fundamental (1996) e das propostas pedagógicas do Município, implantadas desde 1998 até a Resolução 002/09 estabelecida pelo Conselho Municipal de Educação, em fevereiro de 2009. O estudo do Ciclo I e II teve início no dia 23 de setembro de 2009, com os professores e coordenadores, distribuídos por grupos de escolas que analisaram as propostas pontuando os avanços e dificuldades apresentadas na implantação e execução de cada uma.

O trabalho com os professores dos Ciclos III e IV aconteceu com discussões sobre o conceito de Ciclo de Formação Humana e Ciclo de Aprendizagem; a organização do Ensino Fundamental da Rede Municipal atualmente; aspectos positivos e o currículo dos Ciclos. Foi realizado, também, o estudo das propostas pedagógicas do Município, implantadas desde 1998, no intuito de avaliá-las, considerando sua aplicabilidade e propondo mudanças para o funcionamento a partir de 2010. No entanto, devido a variações internas na Secretaria de Educação não foi possível avaliá-las.

³² Professoras da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Campus de Vitória da Conquista/BA.

Até o momento o ensino municipal continua a funcionar de acordo a Resolução CME 002/2009, por área de conhecimento: Linguagens e Artes, Ciências Naturais e Exatas, e Ciências Humanas.

Quadro 6 - Calendário dos Encontros– Ciclos III E IV

MÊS	DATAS	TEMAS
Julho	28, 29 e 30	Apresentação da Proposta baseada nos PCNS
Agosto	18, 19 e 20	Planejamento: Produzindo relações, aproximando áreas do conhecimento
Setembro	15, 16 e 17	Ciclo de Formação Humana e Ciclo de Aprendizagem
Outubro	20, 21 e 22	Ciclo e a Escola Plural
Novembro	17, 18 e 19	Avaliação
Dezembro	08, 09 e 10	Ponderações sobre o I Círculo de Debates

Fonte: Relatório de Atividades – Ciclo III e IV. Quadro elaborado pelo autor.

O terceiro momento teve o objetivo de assegurar a participação dos professores na escrita da proposta, contemplando as proposições apresentadas e aprovadas pelos mesmos em plenária e registradas, em relatório, pelo Núcleo Pedagógico. O encontro foi realizado em 2010 na sede do Serviço Social do Comércio (SESC) de Vitória da Conquista nos dias 13 de novembro (Ciclos I e II) e 03 de dezembro (Ciclos III e IV). O projeto previu a discussão de temas que dariam base a uma proposta pedagógica, tais como: Avaliação, Currículo, Desenvolvimento e Aprendizagem, Formação Docente, Planejamento Pedagógico, Atividades Complementares e Gestão. Durante os trabalhos os professores optaram pela permanência do Ciclo de Aprendizagem com algumas modificações e apresentaram proposições que foram incorporadas no texto da Proposta que, até o fechamento desse trabalho, não foi aprovada pelo Conselho Municipal de Educação.

Diversas alterações estão em curso na continuidade da organização em Ciclos no município de Vitória da Conquista. Algumas por questões políticas internas da gestão municipal e outras por tentar uma adequação da Proposta em curso com as discussões mais atuais e também as orientações do MEC. No que se refere ao processo de alfabetização aqui estudado, salientamos que o mesmo fazia parte da Educação Infantil até 2009 e, desse modo, serve-nos o que até agora expomos sobre o município, sobretudo que se refere ao 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.

No Plano Decenal de Educação de Vitória da Conquista 2008 – 2018, não está exposta uma concepção de alfabetização. Explicita-se as metas para cada nível de ensino, mas não se dedica a conceituar o que a gestão compreende por alfabetização. O foco dá-se, desse modo, pela descrição estrutural do número de alunos matriculados, número de turmas e escolas.

Igualdade, equidade, respeito às diferenças e aos tempos e espaços frequentados pelas crianças em fase de alfabetização são princípios explicitados neste documento, assim como o cumprimento da Lei 10.639/2003 na Educação Infantil e Ensino Fundamental, mas, como já dissemos, não existe no Plano uma conceituação ou mesmo metodologia de alfabetização. Assim, sobrou-nos garimpar os autores citados no documento que discutem alfabetização: Paulo Freire, Magda Soares e Emília Ferreiro. Observamos também a presença de Piaget e Vygotsky nos trechos do Plano que tratam do desenvolvimento cognitivo e social da criança na fase de alfabetização.

1.4 A alfabetização concebida pelas professoras alfabetizadoras

Nos ocuparemos, enfim, dos sujeitos da nossa pesquisa. São sete professoras que atuam nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Todas são graduadas em Pedagogia, quatro delas são especialistas em Alfabetização e Letramento, têm entre 7 e 21 anos de experiência docente, no mínimo dois anos que trabalham nessa fase de ensino, seis são professoras efetivas concursadas e apenas uma, a que atua em uma escola multisseriada, trabalha em regime de contrato.

A pesquisa com essas professoras ocorreu entre os dias 16 e 20 de junho de 2014, por meio de entrevista gravada e posteriormente transcrita. A escolha das professoras não foi intencional, selecionamos escolas e, assim, pesquisamos as professoras que nelas atuam. Optamos por uma escola de zona urbana seriada, uma de zona rural seriada e outra de zona rural multisseriada, pois pretendemos ter uma visão mais geral de como a disciplina História está no processo de alfabetização das escolas municipais, tal fato, ainda foi motivado pelo PNAIC ser oferecido a todas as escolas, independentemente de serem de zona urbana ou rural, seriadas, multisseriadas ou cicladas.

Utilizamos aqui nomes fictícios para as professoras, mas salientamos que as entrevistas foram autorizadas previamente ³³por todas as docentes que aceitaram participar da nossa pesquisa. Utilizamos, assim, as transcrições sem alterações e correções.

Após a fala de cada uma delas, especificaremos mais tais informações. Analisaremos as falas, por questões didáticas, em blocos por ano em que atuam.

³³ Conforme autorização do Comitê de Ética.

Respondendo a respeito do que entendem sobre alfabetização, autores que leram, métodos e concepções que utilizam em sala de aula, e como a formação inicial ajudou a pensar o processo, as professoras assim se colocaram:

Bom, durante esse estudo eu baseio muito em Paulo Freire que mostra uma realidade. Ele viveu um momento assim... de uma experiência focada, voltada para a alfabetização de jovens e adultos, né? No qual ele tinha experiências vividas assim... Por si próprio, ele levava esse conhecimento e também adquiria conhecimento com essas pessoas, onde ele via realmente a aprendizagem acontecer quando ele escrevia no chão junto com essas pessoas, quando ele via retorno, né? Então, foi um dos autores assim que marcou muito, me fez ficar muito curiosa, que me mostrou essa realidade com a vivência, com o pegar na mão do aluno, levar ele para aprender não somente com o lápis e papel. Teve momentos também que eu pegava experiência que ele viveu e levava para a minha sala de aula e ali também eu tirava conclusões que realmente como acontecia, então assim... Eu pude perceber o que ele falava, não só nos livros, mas que realmente ele assim fazia para a realidade dele que eu também pude viver nos momentos de experiência com esse contato (Thais, professora efetiva há 18 anos, atua no 1º ano de uma escola rural, graduada em Pedagogia e especialista em Alfabetização e Letramento).

A professora Thais explicita a influência que absorveu desde a graduação, do pensamento de Paulo Freire e o considera como essencial para se alfabetizar partindo da experiência dos alunos, apesar de não ser enfática no que se refere ao falar do método que usa e também da concepção de alfabetização do autor que a influencia.

Assim, o curso me deu a base. Por que assim... Antes, eu não tinha conhecimento, claro que eu trabalhava, alfabetizava, mas não tinha a fundamentação teórica. Aí, eu fui fazer o curso de Pedagogia para buscar essa fundamentação teórica, então, isso me ajudou muito mais ainda. Por que depois que eu fiz o curso de pedagogia o que aconteceu? Abriu mais a minha mente em relação a como alfabetizar, a questão de respeitar as fases da criança, o momento deles serem alfabetizados, que cada um tem seu tempo. Então, isso me orientou muito porque antes eu era muito ansiosa, então, eu queria que todas as crianças aprendessem de uma vez e não é assim. Cada um tem seu processo, tem seu tempo de aprendizagem, e a gente aprende isso. Às vezes a gente não passou por um curso superior, a gente não tem essa base, então, quando você passa, você abre sua mente, você tem esse conhecimento para aprender esse processo a respeitar a aprendizagem da criança, porque às vezes falta muito no professor que não faz um curso superior (Janete, professora efetiva há 17 anos, atua no 1º ano de uma escola urbana, formada no Magistério, graduada em Pedagogia e Especialista em Alfabetização e Letramento).

A professora Janete afirma que a graduação em Pedagogia a ajudou muito para entender o processo de alfabetização e que, ainda, foi nesta fase de formação que passou a descobrir que a prática que já tinha como alfabetizadora normalista carecia de teorias, de

compreensões sobre como a criança aprende e se desenvolve no processo de alfabetização. Ela não se atém a autores, mas referencia a psicologia do desenvolvimento como importante para o processo. Também não explicita uma metodologia e concepção do processo.

É perceptível a falta de uma concepção e metodologia clara e concisa nas falas das professoras do 1º ano. Assim, podemos perceber que há uma dificuldade em falar sobre concepções e métodos de alfabetização para essas professoras, o que não implica que não tenham isso. Nas falas das duas podemos observar que respeitar o tempo que cada aluno tem de aprender é importante e isso, de forma implícita, denota que se distanciam, de alguma forma, de uma concepção de alfabetização que homogeneíza os alunos por idade, por turma, dentre outros aspectos.

Continuando, temos outras evidências a partir dos depoimentos das professoras,

A alfabetização é muito importante! Só que muitas vezes as escolas não dão tanta importância... como a alfabetização merece. É muito importante... é muito trabalhoso trabalhar na alfabetização. Se você quer chegar a um objetivo no final no ano... que é fazer o aluno ler, principalmente, e reconhecer sílabas simples é um desgaste muito grande pra conseguir... precisa de um ajudante nas turmas porque o município põe 25, 28 alunos numa turma e aí é muito trabalhoso. O município não dá um ajudante que a gente precisa, é muito trabalho mesmo... é cansativo, mas é muito gratificante ver a criancinha lendo as primeiras palavrinhas no fim do ano. É pior quando você pega duas alfabetizações, uma no matutino e uma no vespertino, aí é cansativo mesmo, mas a alfabetização exige isso. Os professores que tão chegando, porque o município coloca alguns professores novos que não tem experiência e eles não aguentam... a experiência é muito importante, os novos correm logo porque é muito cansativo, mas é gratificante, mas sem pegar duas alfas.

A Pedagogia ajudou pouco... por isso fui fazer Especialização em Alfabetização e Letramento porque era só teoria na Pedagogia, que é importante, mas no fim das contas é a prática, isso é que ajuda a ensinar.

Aqui na escola mesmo eu trabalho com tudo que posso, boto os alunos com livros, mesmo os que não sabem ler, para ele ter contato, ir tomando gosto mesmo... sou assim linha dura... tem de ser.

Li Emília Ferreiro, Magda Soares, Paulo Freire, Vygotsky... mas cada sala, cada escola exige uma metodologia diferente, a teoria ajuda também, mas é a prática... tem autor que fala que o aluno ler primeiro pra depois escrever, mas eu já tive aluno que escreveu antes de ler, tá vendo? É na prática mesmo.

É cada vez mais difícil a alfabetização porque quando chega no terceiro ano tem aluno que ainda não lê e nem escreve o que deveria... lê já... já tem três anos na escola e não conseguiu aprender... é o mais difícil da alfabetização... ver que o aluno não conseguiu... é isso, mas gosto e acho importante porque quem não lê hoje é como se fosse cego né? (Glaucia, professora efetiva há 15 anos, atua no 2º ano de uma escola urbana, formada no Magistério, graduada em Pedagogia e Especialista em Alfabetização e Letramento).

A professora Glaucia entende o processo de alfabetização como trabalho, difícil, mas gratificante. Entende que o tempo de experiência na docência como importante para ser alfabetizadora, pois a prática, para ela é o que é mais importante. Ela aponta a necessidade de outro profissional “ajudante” para as turmas de alfabetização como importante, pois acredita que o número de alunos impede, de alguma forma que o trabalho seja menos penoso para o professor. Assim, não avalia a graduação que cursou em Pedagogia como importante, pois as teorias aprendidas na formação não dão conta da prática.

Cita os autores que leu, que acha importante, mas tece críticas ao distanciamento de alguns autores da prática e, assim, aponta que uma teoria não explica a realidade, pois ela própria já experienciou que o aluno, no processo de alfabetização, aprendeu a escrever antes de ler. A professora se adjetiva como “linha dura” porque exige muito dos alunos, sobretudo, porque “coloca” eles para manusearem livros mesmo sem dominar a leitura.

A alfabetização pra mim é a base mesmo, é a fase mais importante, que exige mais mesmo do professor. Tem de saber que as crianças já sabem, mas sabem pouco. Ensinar a ler e escrever é muito difícil, mas é muito importante. Tem de ensinar devagar, com muita paciência... tem professor que quer que o aluno aprenda rápido, mas não é assim... o aluno aí aprender no tempo dele, é sempre assim. Tem uns alunos que até já aprenderam, mas ele não mostra que aprendeu... depois é que você ver que ela dá um salto e assim é que é. Tem de ir pro lúdico, pras brincadeiras... eles são novinhos, muito novinhos mesmo e temos de ser muito pacientes sempre porque professor que é alfabetizador tem ter esse perfil.

A Pedagogia ajudou sim, mas não na prática. A gente não aprende a ser alfabetizador na universidade... a gente aprende sendo alfabetizador, no contato com os alunos, as teorias só servem mesmo quando estamos na prática... é muito diferente a relação de teoria e a prática. Quando vamos pras escolas é que vemos o que usar, como usar a teoria.

Eu lia muito o Paulo Freire, é o melhor que trata de alfabetizar pra mim. Ele sabe do que tá falando porque fez sua teoria alfabetizando e não como muitos que até já alfabetizaram, mas vão pras universidades, não são mais alfabetizadores, são pesquisadores de alfabetização e aí não sabem tanto, mas sabem, mas a escola muda, os meninos mudam e a prática muda.

Magda Soares é outra que eu gosto demais. É direta, fala muito da prática e assim como Freire, valoriza o contexto das crianças no letramento que é muito importante (Simone, professora efetiva há oito anos, atua no 2º ano de uma escola rural, formada no Magistério e Graduada em Pedagogia).

Simone entende a alfabetização como a fase mais importante do ensino, a base. Aponta também o distanciamento entre as teorias aprendidas no curso de Pedagogia com a sua prática alfabetizadora. De forma semelhante a Glaucia, ela critica alguns teóricos por não experienciarem a prática. Para ela, são pesquisadores da universidade, conhecem, mas não tão

bem porque não são alfabetizadores. Expõe a necessidade, implicitamente, de as teorias serem revisitadas, pois as mudanças que afetam a escola e os alunos são importantes para alfabetizar, o que demonstra também que perceber o aluno e o contexto escolar é salutar para a alfabetização. Como dissemos, indica o letramento como necessário e importante por valorizar o contexto dos alunos no seu aprendizado. Elege Magda Soares como importante pesquisadora da alfabetização.

As professoras do segundo ano, como vemos, seguem, em linhas gerais, o mesmo padrão de não explicitarem a concepção e método de alfabetização. Descrevem de forma superficial alguns elementos, mas não se atêm à concepção e ao método. O conceito letramento aparece e é importante para a professora Simone, mas o padrão continua.

Destacamos agora o depoimento da professora que trabalha em sala multisseriada,

É... alfabetização... é que sou melhor escrevendo que falando! Alfabetização é complicado dizer assim, vou lembrando e aqui e te falando, tá bom?... Bem o curso de Pedagogia não me ajudou muito não... era porque tem muita teoria e pouca prática. O magistério me ajudou mais porque tinha mais prática. Ai me ajudou mais a alfabetizar sabe?... Eu trabalho nos três primeiros anos em uma escola multisseriada e aí é um pouco difícil, mas eu acho a alfabetização importante e uso muito o que os alunos conhecem, uso exemplos da minha vida. Paulo Freire e Magda Soares são os escritores que eu mais gosto de alfabetização porque eles mostram como a alfabetização não é aquela coisa tradicional, sabe? É o letramento que eles mais falam... não adianta ensinar o alfabeto se não for importante o letramento... só lembro isso (Gabriela, professora contratada há 7 anos, atua no 1º, 2º e 3º anos de uma escola rural multisseriada, formada no Magistério e Graduada em Pedagogia).

A professora Gabriela apresenta nervosismo e explicita que seria mais tranquilo para ela escrever que falar sobre o tema. Assim como Simone, usa o conceito de letramento de forma superficial. Compara a graduação em Pedagogia com o Magistério³⁴ e compreende que a graduação ajudou no que diz respeito à teoria, mas que o Magistério ajudou mais na prática. Aponta, dessa forma, como as outras professoras, que há sim um distanciamento entre as teorias aprendidas na graduação e a prática que vivenciam na escola. Ela afirma ser “um pouco” difícil atuar como professora alfabetizadora com todo o ciclo de alfabetização, pois sua escola é multisseriada, mas não se atém em explicar o porquê da dificuldade. Critica a alfabetização que não valoriza o letramento e percebe o tradicionalismo do processo como negativo, também sem se ater profundamente sobre tal crítica. Paulo Freire e Magda Soares, para ela, são os melhores “escritores” de alfabetização por, justamente, se afastarem “da coisa

³⁴ O Curso de Magistério, apesar de habilitar docentes a atuarem nas séries iniciais do Ensino Fundamental, diferencia-se da Licenciatura em Pedagogia, por se tratar de um curso de nível médio.

tradicional” de só ensinar o alfabeto, assim, compreende que alfabetização é um processo mais amplo.

Já as professoras que lecionam no terceiro ano, assim explicitam respostas às questões por nós feitas.

Foi um desafio, porque eu sempre trabalhei em escola particular, sempre trabalhei com alunos de terceiro ano, mas o ano passado eu trabalhei com Roda de Alfabetização. Para mim foi assim... uma experiência única na minha vida, porque eu tinha trabalhado com alfabetização... já tinha mais ou menos uns 15 anos atrás, mas também só trabalhei três anos, mas foi em escola particular. Que não teve assim... grandes desafios, né? Porque já vêm alunos já preparados.

Quando eu me deparei com os alunos da rede pública que a roda de alfabetização é... um processo de você está ajudando os professores com aqueles alunos que têm dificuldades em ler, né? Principalmente na leitura. Eu trabalhei ano passado e fiquei assim... encantada!

Eu achei que esse trabalho que eu tive ano passado foi muito enriquecedor na minha vida profissional. Quando esse ano eu fui trabalhar na sala regular com o terceiro ano e com alunos que eu já tinha trabalhado ano passado. Me deparei novamente com grandes desafios e que... eu acho que... eu consegui muitos avanços e em muitas também não consegui, mas a gente olhando no geral, a gente vê que mesmo um pouquinho que a gente consiga, já é um grande sucesso. Eu acho assim, que o me ajudou foi assim... conhecer um pouco da história, né?

Conhecer de como a gente poder trabalhar, mas o foco mesmo eu acho que é a gente fazer uma diferenciação, é a nossa prática pedagógica, é o que você aprende a cada dia! Foi importante, né? Porque o teórico é fundamental para a gente poder ter um desenvolvimento maior, mas eu acho que a prática é mais importante. Ah... Eu sou apaixonada por Piaget!

Porque eu acho que ele realmente retrata aquilo que a gente tem no nosso dia a dia, aquelas necessidades que ele via e, que a gente também presencia no nosso cotidiano, nossa vivência pedagógica (Marlene, professora efetiva há dois anos, atua no 3º ano de escola rural, Graduada em Pedagogia).

Marlene avalia os conhecimentos advindos da sua graduação em Pedagogia como importantes e necessários, mas deposita na experiência prática mais valorização, segundo ela, adquire melhores conhecimentos docentes. Qualifica a sua atuação na escola particular como mais fácil porque os alunos são diferentes, já trazem de casa mais conhecimentos e, os da escola pública não possuem, o que torna a atuação nesta escola mais difícil. Elege Piaget como o melhor teórico de alfabetização porque consegue perceber as suas teorias no dia-a-dia do seu trabalho docente. Avalia a atuação, mesmo depois de um longo período fora das turmas de alfabetização, como exitosa, mesmo assumindo que conquistou poucos avanços.

Em primeiro lugar, os professores das disciplinas que eu me formei, que tive aula... uma das coisas que eles sempre colocavam é que em primeiro lugar antes de saber as fases de desenvolvimento da criança, antes de saber como a

criança aprende, uma das coisas que eles sempre deixavam claro é que a gente primeiro antes dessas coisas todas temos de conhecer quem é o aluno, quem é a família dessa criança, o que eles fazem, onde eles moram, porque eles moram naquele lugar, para a partir dessas informações você abrir um leque para estudar e trabalhar as outras questões. Alfabetizar é fazer com que a criança que você está trabalhando tenha os conceitos básicos para que ela possa inserir na sociedade, principalmente a leitura e a escrita.

Os autores que eu sempre gosto e tento colocar em prática quando estou planejando as minhas aulas ou quando eu tenho alguma dificuldade é Magda Soares, Teberosky, Paulo Freire, Vygotsky, entre outros. Mas esses são essenciais para você ter uma base de como desenvolver o seu trabalho em sala de aula (Daniela, professora efetiva há 12 anos, atua no 3º ano de uma escola urbana, formada no Magistério, graduada em Pedagogia e Especialista em Alfabetização e Letramento).

A professora Daniela classifica a diagnose, indicada por seus professores da graduação, como extremamente importante, principalmente por possibilitar um estudo e um trabalho de “outras questões”. Nesse ponto, compreendemos como outras questões, as que estão fora do cotidiano escolar e que fazem parte da vida do aluno, seria o contexto em que ele está inserido. Ela conceitua alfabetização, distanciando-se assim do padrão até agora apontado, como aquisição de conceitos básicos para a inserção dos alunos na sociedade, sobretudo a leitura e a escrita. Demonstra a função da alfabetização como inerente à vida do aluno na sociedade. Elege como autores essenciais da alfabetização Paulo Freire, Magda Soares, Ana Toberosky e Vygotsky. Recorre a eles na preparação das aulas e quando “tem alguma dificuldade”. Daniela também se distancia do padrão por explicitar que as teorias são recorrentes no seu trabalho docente.

Nas falas das professoras que atuam no terceiro ano, como vemos, o padrão continua, diferenciando-se pouco do que já observamos em relação às falas anteriores. O impacto sentido pela professora Marlene em atuar na escola pública, depois de ter experiência como alfabetizadora somente em escolas privadas e a descrição na fala da professora Daniela de como os professores da graduação, orientaram a propósito da importância de uma prévia diagnose sobre os alunos, antes mesmo de conhecer como aprendem e se desenvolvem, constituem, assim, o pequeno distanciamento do padrão já exposto.

A partir das falas das professoras podemos perceber que há uma dificuldade em expor sobre como compreendem a alfabetização e como alfabetizam. Ao dizer, com graus diferentes de superficialidade, recorrem a aspectos do processo de alfabetização. Depositam na prática maior importância que na teoria, com exceção de uma professora que afirma que o conhecimento da teoria melhorou contundentemente a sua prática. Enfatizam um

distanciamento entre as teorias, aprendidas na graduação, da prática e, nesse momento, desconsideram ou não avaliam de forma positiva disciplinas de estágio como importantes.

De forma geral, observamos que há uma centralidade das concepções e métodos de letramento, sobretudo quando se dedicam a falar dos autores que leram. A exemplo disso, destacamos o predomínio de Paulo Freire e Magda Soares como mais citados. Observamos, também, que existem influências da psicologia da aprendizagem e desenvolvimento, sobretudo quando referem-se a Piaget e Vygotsky e quando classificam como importante o respeito ao tempo que cada criança precisa para ser alfabetizado. Emília Ferreiro e Ana Taberosky também são referenciadas, com menor recorrência.

Chama a nossa atenção dois fatos em especial: primeiro, todas as professoras participam da formação do Pacto pela Alfabetização e também do PNAIC, pois, em Vitória da Conquista, ocorre os dois programas de forma concomitante porém, nenhuma professora se refere a eles; segundo, quatro professoras possuem Especialização em Alfabetização e Letramento e também não referenciam tal formação.

Desse modo, nos ocuparemos agora de analisar como esses autores compreendem o processo de alfabetização para, posteriormente, analisar qual o lugar da disciplina História no processo de alfabetização para essas professoras.

Os estudos realizados por Jean Piaget e Lev Semenivch Vygotsky são, no campo da Psicologia do Desenvolvimento (tem como finalidade básica explicar as mudanças físicas e psicológicas do homem durante sua vida, desde o nascimento), os que mais impactos causaram no pensamento ocidental, principalmente no que se refere à educação. Utilizados, em muitos casos, como discordantes e conflitantes, ambos são referenciados para se conceber a criança, seu desenvolvimento e a forma como aprendem/conhecem.

Como já destacamos na introdução deste trabalho, existe uma tensão pontual entre os dois autores no que refere à fase de desenvolvimento cognitivo da criança, principalmente, no que diz respeito à capacidade da criança apreender conceitos abstratos como o tempo, por exemplo.

Piaget aponta centralidade ao biológico e caracteriza as fases de desenvolvimento a partir do amadurecimento biológico da criança, destinando pouca importância aos aspectos sociais para tal desenvolvimento. A criança, assim, vai construindo o conhecimento em contato com os objetos de forma evolutiva e sem que haja uma ação direta de um adulto ou do meio social em que está inserida (PIAGET, 1946). Dessa forma, só estará pronta, a criança, para apreender conceitos abstratos a partir dos 12 anos de idade, quando, segundo Piaget, não há mais a necessidade de recorrer à realidade, deixando o domínio concreto e passando às

representações abstratas. O egocentrismo, para ele, restringe a socialização e a possibilidade de avanços no processo. O crescimento da criança em direção à vida adulta ocorre em diferentes fases e, em cada uma delas, a criança aprende fazendo, e não seguindo instruções.

Vygotsky, em sentido contrário, mas não desprezando os avanços e impactos dos estudos de Piaget, considera o meio social como algo preponderante para o desenvolvimento cognitivo da criança. Para ele, o contato com o adulto, assim como com outras crianças, é indispensável para apreensão dos conceitos, mesmo que estes ainda sejam primários. Ao contrário de Piaget, não centraliza o desenvolvimento biológico como fator definidor do desenvolvimento cognitivo e nem entende como limitador de avanços no processo de aquisição de conceitos. Demonstra em seus estudos que o egocentrismo não é um impeditivo para conhecer no meio social, pois a criança pode não interagir diretamente com o meio, mas isso não significa que não esteja aprendendo a partir da escuta, visão e observação. Assim, ressalta que toda criança necessita da orientação de um adulto em diversos estágios de seu aprendizado (VYGOTSKY, 2014).

As discordâncias entre os estudos destes dois autores estão, sobretudo, na maneira como compreendem o desenvolvimento e a aprendizagem. Piaget concebe o desenvolvimento da aprendizagem de forma hierárquica, pois, a aprendizagem depende do desenvolvimento e não o contrário. Assim sendo, os estágios de desenvolvimento é que definem o que a criança pode aprender e, desse modo, o que o professor pode ensinar. A criança cria e recria o seu próprio modelo de realidade, atingindo um crescimento mental por integração de simples conceitos em conceitos de nível mais elevado ao longo dos estágios cognitivos (PIAGET, 1975).

O respeito a tais estágios é essencial para que a criança aprenda a partir do seu desenvolvimento, sendo ineficaz uma ação que contrarie isso. O desenvolvimento cognitivo, para Piaget, se dá por interações entre o sujeito e objeto do conhecimento. O sujeito retira algumas informações do objeto e as retém, tais informações são retiradas em respeito à sua organização mental, a partir de estruturas já existentes (assimilação), posteriormente há uma variação de comportamento, a partir das estruturas mentais, que é a origem do processo de aprendizagem (acomodação) e, por fim, a um equilíbrio entre essas estruturas mentais e objeto assimilado e acomodado (equilibração).

Os quatro estágios de desenvolvimento criados por Piaget estão assim organizados:

1º Sensório motor (0 a 2 anos): as crianças aprendem sobre o mundo a partir dos sentidos e dos movimentos físicos. A cognição se baseia, sobretudo, na experiência imediata, por meio dos sentidos e a interação com meio, incluindo a exploração visual do ambiente.

Baseiam-se em reflexos como sugar, agarrar, chutar e bater. Nesse estágio, marcado pelo egocentrismo (não reconhece a própria imagem), ocorre a introdução à língua e a moral.

2º Pré-operatório (2 a 6, 7 anos): as crianças possuem inteligência simbólica; confusão entre aparência e realidade; pensamento egocêntrico (marcante nessa fase), intuitivo e mágico; centralização e dá vida a seres inanimados. Marca esse estágio, também, o início da construção de causa e efeito e de símbolos.

3º Operacional Concreto (7 a 11, 12 anos): a criança é capaz de ordenar e comparar objetos. Passa a compreender o mundo de forma mais concreta e lógica, mas só resolvem os problemas que se aplicam a eventos concretos ou objeto, pois o pensamento abstrato hipotético ainda não se faz presente. Assim, há nesse estágio o sentimento de necessidade, ação interiorizada reversível e organização lógica do pensamento.

4º Operatório Formal (12 a fase adulta): A criança já realiza raciocínios abstratos, deixa o domínio do concreto para pensar as representações abstratas, desenvolve sua identidade. Nesse estágio, já trabalha com hipóteses; possui pensamento lógico, reversível e operatório, em cima de proposições, frases e hipóteses.

O ponto mais criticado da sua teoria, sobretudo por Vygotsky, refere-se à demasiada autonomia do desenvolvimento em relação à aprendizagem. Esta se dá depois que a criança adquire um desenvolvimento tal que permita conhecer determinado objeto. As influências do meio social são minimamente consideradas. A criança aprende sozinha e não é influenciada pelo meio, nem mesmo o escolar. Se por um lado, a autonomia da criança, evidenciada por Piaget, revoluciona a educação, por questionar o ensino como transmissão, por outro, induz a interpretação de que a criança aprende sozinha e, desse modo, a interferência do professor deve ser mínima. E assim, “um ensino orientado até uma etapa de desenvolvimento já realizado é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento, mas vai atrás dele” (VYGOTSKY, 2014, p. 114).

Para Vygotsky, não há predomínio do desenvolvimento em relação à aprendizagem, de forma sucinta, o que ocorre é uma inter-relação sem hierarquias, pois os dois se ajudam em diversos momentos, por interseção. Para ele, ao contrário do que afirma Piaget, o desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança são formadas no processo histórico inerente à própria humanidade e aparece primeiro nas atividades coletivas (sociais) e depois nas atividades individuais (intrínsecas).

O desenvolvimento da linguagem é um dos pontos de partida para confirmação acima exposta, pois, segundo Vygotsky, a criança aprende a linguagem com os adultos e o meio social e só depois desenvolve uma linguagem interna (egocêntrica) que, posteriormente, se

transforma em função mental interna que fornecerá os meios fundamentais ao pensamento da criança (VYGOTSKY, 1987). Assim, discorda que somente depois do fim do egocentrismo, momento em que a linguagem serve de comunicação entre as crianças, que se pode verificar o seu pensamento, como afirma Piaget.

A aprendizagem, a partir do exposto, não se subordina ao desenvolvimento, nem o subordina, mas a partir de uma correta organização, ela conduz ao desenvolvimento mental e “ativa todo um grupo de um grupo de processos de desenvolvimento... ela é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente” (VYGOTSKY, 2014).

Discorda de Piaget no que se refere à forma de se classificar a idade mental de uma criança, por haver o abandono da zona de desenvolvimento potencial (auxílio de um adulto) da criança em detrimento do estágio de desenvolvimento já alcançado (desenvolvimento efetivo – autônomo), pois, segundo Vygotsky, por meio da imitação do adulto, mas não só por ela, a criança potencializa a sua aprendizagem:

Tem de se determinar pelo menos dois níveis de desenvolvimento de uma criança, já que, se não, não se conseguirá encontrar a relação entre desenvolvimento e capacidade potencial de aprendizagem em cada caso específico. Ao primeiro destes níveis chamamos de nível de desenvolvimento efetivo da criança. Entendemos por isso o nível do desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado de desenvolvimento já realizado. [...] O que a criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos chama-se zona de desenvolvimento potencial. Isto significa que, com o auxílio deste método, podemos medir não só o processo de desenvolvimento até o presente momento e os processos de maturação que já se produziram, mas também os processos que estão ainda ocorrendo, que só agora estão amadurecendo e desenvolvendo-se. O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só (VYGOTSKY, 2014, p. 112 – 113).

A necessidade do contato com o adulto e o meio social, mesmo sem ter desenvolvido um nível de linguagem e pensamento que possibilite uma comunicação mais elaborada, é central para o desenvolvimento e aprendizagem da criança e, desse modo, os estágios piagetianos não dão conta, segundo o autor, de dizer de forma correta a idade mental de cada criança. Vygotsky entende que a soma entre o que a criança já desenvolveu e aprendeu com o que poderá desenvolver e aprender como a possibilidade irrefutável e correta para medir a idade mental de uma criança, pois, segundo suas pesquisas, uma criança da mesma idade mental, classificada segundo os estágios elaborados por Piaget, apresenta avanços diferenciados quando analisados por meio do uso da zona de desenvolvimento potencial. Com

isso, a necessidade de propor desafios acima do nível de aprendizagem já conseguido pela criança é essencial no ensino.

Entre as muitas discordâncias entre os dois autores, podemos panoramicamente concluir, por ora, os estudos de Piaget aqui discutidos e que deram base ao construtivismo exclui aspectos sociais importantes que fazem parte da vida da criança, sobretudo os conhecimentos pré-escolares sobre diversos saberes, mas ajudaram a conceber a criança/aluno como sujeito do seu conhecimento, refutando a ideia de que a criança seria apenas um adulto em miniatura que, a partir da transmissão de conhecimentos, aprenderiam como os adultos aprendem.

No que se refere aos estudos de Vygotsky, podemos, *apriori*, dizer que contribuem para o ensino quando descarta o determinismo biológico dos estágios de desenvolvimento como únicos e decisivos para a aprendizagem, assim como a subordinação de todo ensino ao desenvolvimento efetivo. A importância dada às interações sociais é muita cara para a educação, pois a criança aprende sim pela experiência e esta, dá-se em um meio social específico, pela interação também social, o que permite dar sentido prático ao aprendido. O autor ainda desenvolve seus estudos a partir de, principalmente, três aspectos:

1. Instrumental – refere-se à natureza como mediadora das funções psicológicas mais complexas. Não apenas respondemos aos estímulos que nos são apresentados pelo meio, como também o alteramos e usamos as modificações;
2. Cultural – envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefas que a criança em desenvolvimento deve enfrentar, e os tipos de instrumentos mentais e físicos que ela dispõe para dominar estas tarefas;
3. Histórico – os instrumentos culturais expandem os poderes do homem e estruturam seu pensamento (VYGOTSKY, 1987).

Os dois autores influenciaram também concepções e métodos de alfabetização. Piaget, por meio da teoria do desenvolvimento forneceu parâmetros básicos para o processo de apropriação do conhecimento envolvido na aprendizagem da leitura e da escrita (alfabetização), influenciou os estudos desenvolvidos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky que, a partir do princípio da Psicologia Genética, conceberam a escrita como objeto do conhecimento da criança e analisaram a evolução das concepções infantis sobre a língua escrita, mudando o enfoque dos métodos para a aprendizagem da criança, nos seguintes aspectos: como se dá a aprendizagem, qual ou quais métodos são necessários, de forma geral, o estágio de desenvolvimento das operações intelectuais da criança é quem dita que metodologias utilizar.

As contribuições de Vygotsky são, nos trabalhos das duas autoras, perceptíveis quando afirmam que o meio social e o ambiente, sobretudo letrado, em que vive a criança potencializa o processo de aquisição da leitura e escrita.

Assim, “o processo de alfabetização, exige certas condições prévias que possibilitam à criança identificar elementos não significantes da escrita, estabelecer correspondência termo a termo, considerar uma ordem pré-fixada, etc.” (BARBOSA, 1990, p.82). Dessa forma, as autoras, em concordância com o interacionismo, definem no processo de aquisição da leitura e escrita, mas não desprezam o ambiente social no qual a criança está inserida, afastam-se, assim de um dogmatismo biológico em relação ao desenvolvimento intelectual da criança. Demonstram assim, influência do sócio-interacionismo, baseado nos estudos de Vygotsky, pois o ponto de confluência entre Piaget e Vygotsky dá-se quando ambos entendem o sujeito como peça central do seu aprendizado. As autoras acreditam que em um ambiente social composto por uma cultura letrada oferece maiores e melhores condições de aprendizado da leitura e escrita. Classifica as hipóteses das crianças no processo de alfabetização em: Pré-silábica, Silábica, Silábico-alfabética e Alfabética.

Paulo Freire e Magda Soares centralizam as discussões sobre o letramento, que já foi visto como contrário e conflitante com a alfabetização, mas tanto para esses autores, como expresso no documento do MEC aqui referenciado, como vimos, alfabetização e letramento fazem parte de um mesmo processo que, principalmente, baseia-se na importância da aquisição da leitura e da escrita para o sujeito social. A função do aprender a ler e escrever, nessa perspectiva de letramento, só tem sentido para a criança e o adulto, se mobilizarem conhecimentos já existentes situados social e historicamente no contexto que participam.

Para Freire, a alfabetização, assim vista, serve à conscientização do sujeito aprendiz da realidade que vive, da sua historicidade e, assim, da não aceitação de condições sociais existentes como naturais, pois a alfabetização é “um ato de criação, capaz de gerar outros atos criadores... nessa alfabetização, o homem, que não é nem passivo nem objeto, desenvolve a atividade e a vivacidade da invenção e reinvenção, características do estado de procura” (FREIRE, 1979, p. 41). A alfabetização, como sinônimo e não antônimo de letramento, na perspectiva de Magda Soares:

Alfabetização e letramento – são, no estado atual do conhecimento sobre a aprendizagem inicial da língua escrita, indissociáveis, simultâneos e interdependentes: a criança alfabetiza-se, constrói seu conhecimento do sistema alfabético e ortográfico da língua escrita, em situações de letramento, isto é, no contexto de e por meio de interação com material escrito real, e não artificialmente construído, e de sua participação em práticas sociais de leitura

e de escrita; por outro lado, a criança desenvolve habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais que a envolvem no contexto do, por meio do e em dependência do processo de aquisição do sistema alfabético e ortográfico da escrita. Esse alfabetizar letrando, ou letrar alfabetizando, pela integração e pela articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita, é, sem dúvida, o caminho para a superação dos problemas que vimos enfrentando nesta etapa da escolarização; descaminhos serão tentativas de voltar a privilegiar esta ou aquela faceta, como se fez no passado, como se faz hoje, sempre resultando em fracasso, esse reiterado fracasso da escola brasileira em dar às crianças (SOARES, 2004 p.100).

Interessa-nos, a partir daqui, perceber de que maneira os professores, que referenciam a forma como compreendem o processo de alfabetização e, ainda, a estes cinco autores concebem a disciplina história dentro do ciclo de alfabetização. Tal articulação é importante porque buscamos perceber se a compreensão que eles têm do processo de aquisição da leitura e escrita nesse ciclo exclui ou inclui o currículo do Ensino Fundamental ou se marginalizam áreas do conhecimento em detrimento de outras. Nos ateremos à disciplina História, o que nos interessa nesse trabalho.

1.5O lugar que as professoras alfabetizadoras dão à disciplina História no processo de alfabetização

Até aqui mostraremos como os programas de Alfabetização na Idade Certa excluem a disciplina História do processo de avaliação, sobretudo quando se trata da avaliação. A partir de agora, analisaremos com as professoras alfabetizadoras concebem o lugar da disciplina História no processo de alfabetização. Detenhamo-nos, então, às falas das professoras:

Eu acho que para a gente poder entender a História em si, primeiro você tem que viver fatos, eu acho que não é simplesmente você mostrar um texto, uma frase ou uma palavra para o aluno, e sim você tem que mostrar imagens. Como esse aluno consegue retratar essa imagem dentro da cabecinha dele? Eu vejo que não é importante simplesmente o aluno saber escrever, mas ele tem que ter um conhecimento, conhecimento de fatos, sequência histórica, para dali eu partir para a escrita, porque não adianta escrever, ou não saber a História, ou não saber escrever. Ele vai sair vazio. O importante é que eu saiba que ele aprendeu, ele tem um conhecimento interior para que depois eu venha trabalhar a escrita com ele, então, primeiro eu vou investigar o que ele sabe, para eu poder ajudá-lo nessa sequência histórica para quando eu puder apurar depois no final o que eles aprenderam realmente, aí eu vou saber tudo. (Thais, professora efetiva há 18 anos, atua no 1º ano de uma escola rural, formada no Magistério, graduada em Pedagogia e Especialista em Alfabetização e Letramento).

A professora Thais compreende a disciplina com muita importância. Classifica como insuficiente o aprendizado da leitura e da escrita sem o conhecimento histórico. A partir de tais conhecimentos, segundo ela, se começa o trabalho com a escrita. A investigação da história da criança é primordial para a alfabetização de seus alunos. Ela, desse modo, não coloca o domínio da leitura e da escrita como pré-requisitos para aprender História, pelo contrário, entende que o conhecimento do aluno sobre História precede tal domínio. Sugere o uso de imagens, isso é fundamental em História, pode ser uma “saída” boa para essa fase da educação, depois ela em outras palavras sugere que deve considerar o conhecimento prévio dos alunos, isso é ótimo, casa com o pensamento freireano.

Minha preocupação... a preocupação nas séries iniciais, porque assim... É uma cobrança muito grande do município, da rede municipal é alfabetizar as crianças em três anos nos processos... Em quatro anos quer dizer, né? Que da Educação Infantil até... Então, cobram muito a questão da alfabetização e letramento. Então, a gente preocupa muito, em no final do ano entregar essas crianças lendo, então, a gente esquece um pouco da História. Mas a gente não deixa de passar isso para eles, mas a gente estuda menos, a gente se preocupa mais com Matemática e Português. Que no... Porque a gente tem que entregar essas crianças, pelo menos, lendo. Porque se tem base, fica muita mais fácil eles adquirirem os conteúdos, futuramente, de História e Geografia (Janete, professora efetiva há 17 anos, atua no 1º ano de uma escola urbana, formada no Magistério, graduada em Pedagogia e Especialista em Alfabetização e Letramento).

A professora Janete, diferente de Thais, acredita que o domínio da leitura e escrita dá base ao aprendizado de História e Geografia, o que concordamos, mas isso não implica na impossibilidade do ensino dessas disciplinas, como já demonstramos. Na alfabetização, para ela, a partir das cobranças que admite sofrer em “entregar o aluno sabendo ler no fim do ano”, o foco é a aquisição da leitura e da escrita, assim, depois posteriormente, com tal domínio, os alunos aprenderam História e Geografia. Ela trabalha pouco com História e outras disciplinas, e o foco da alfabetização é, para a professora, dado nas aulas de língua portuguesa e matemática. O que demonstra seu alinhamento com os objetivos do MEC, sobretudo expressos nos documentos do PNAIC.

As professoras do primeiro ano divergem quanto à importância da disciplina História no processo de alfabetização, mas trabalham, em graus e frequências diferentes, com a disciplina nessa fase de ensino.

Já para as professoras do 2º ano, a perspectiva que se apresenta é a seguinte:

No segundo ano damos a história de vida, a árvore genealógica. Trabalhamos com a história de vida, da família, do bairro... aí está o problema, pois,

também na Geografia, é uma complicação, pois os alunos que ainda não sabem ler sentem dificuldades. Pois eles precisam disso para se darem melhor na História. Eles têm muita dificuldade em descrever o bairro, desenhar os mapas... a gente leva eles aqui na escola mesmo para ver a organização espacial da escola, a história da escola, mas é difícil para esses alunos, mas ele vai precisar se situar nesses locais da escola. A gente dá as aulas de História, mas parece que eles não entendem. A gente quase não usa livro de História e Geografia... trabalhamos com outros textos, mesmo porque os livros também não tratam da história dos alunos, como devemos fazer. É a experiência deles que deve contar. Aí é o texto mesmo. É difícil nessa fase, porque parece que eles não entendem mesmo, estão com os olhos fechados (Glaucia, professora efetiva há 15 anos, atua no 2º ano de uma escola urbana, formada no Magistério, graduada em Pedagogia e Especialista em Alfabetização e Letramento).

A professora Glaucia é mais contundente em dizer que quando ela ministra aula de História e Geografia parece que o aluno não entende, mas ao descrever as suas estratégias, implicitamente, faz-nos pensar que ela se refere a uma dificuldade nas aulas expositivas e no momento de se escrever sobre alguma experiência extra classe. Ela ainda avalia o livro didático negativamente, por não se referir à história e aos conteúdos mais próximos dos alunos. Nesse contexto observamos que os livros didáticos de História (PNLD) para os anos iniciais seguem a lógica: eu, família, escola, bairro, cidade, estado, Brasil.

No caso da história local (caso em análise), só vai ser contemplado no 4º ano. Isso especificamente, por exemplo, no caso, a História da Bahia, não a História de Vitória da Conquista. Realmente não é fácil encontrar municípios que tenha Livros Didáticos da História local. Daí que fica mesmo a cargo do professor, fazer as adaptações no uso dos livros do 2º ano que fala desses aspectos de forma geral. Aí entra um complicador: a professora não teve uma formação que contemplasse a História, só aquela que já apontamos apontou, a de uma disciplina de História em todo o curso de graduação.

Segundo a professora Simone:

Não é fácil, mas a gente faz sim. Na alfabetização a criança ainda não lê direito e a gente tem dificuldades em ensinar a História, mas quando vamos conversando com eles, perguntando sobre a família, sobre os brinquedos, sobre os aniversários que já teve, amigos que tem que não estudam no seu bairro... aí sim ele participa. Mas se ele já lesse ficaria muito mais fácil, porque iria aprendendo a ler o livro de História, com a ajuda dos professores, mas ele já seria... já iria entender mais a História. Trabalho nessa fase com o documento de identidade, com os escravos, os índios, como não devem apelidar os alunos, enfim. A História é importante sim, mas é difícil para a gente ensinar... a gente também estudou pouco isso na universidade e a coordenadora da escola também é de Pedagogia... aí é a gente recorrer à *internet*, as aulas que tem lá no Portal do professor e ir adaptando alguns textos dos livros didáticos também (Simone, professora efetiva há 8 anos, atua no 2º ano de uma escola rural, Graduada em Pedagogia).

Como vemos, a professora Simone descreve como trabalha nessa fase. Utiliza textos, objetos concretos (brinquedos), fatos da vida do aluno e documentos. Trabalha também com a família, o bairro, amigos. Com tais estratégias, os alunos de Simone participam das aulas. Aponta a sua formação em Pedagogia como insuficiente no que diz respeito ao trabalho com a disciplina História e estende tal fato também à coordenação de sua escola.

Mais uma vez nos parece que as professoras intuíram o discurso de que o principal é aprender a ler e escrever, e para isso deve-se centrar na codificação e decodificação das letras, daí se sentirem pressionadas pelos gestores, pelo MEC a apresentar resultados, daí separarem as disciplinas de forma tão estanque. A aquisição da leitura (principalmente) e da escrita, novamente, é colocada como fator complicador para o ensino da disciplina História no processo de alfabetização, mas a História continua, assim como observamos nas falas das professoras do 1º ano, tendo o seu lugar nas turmas do 2º ano.

Tanto a professora Glaucia quanto a professora Simone demonstram alternativas para se trabalhar a disciplina com os alunos que ainda não leem, sobretudo por meio da história da família, usando, assim, a experiência mais próxima como foco do ensino da disciplina. Isso, inclusive, é definido nos PCNs e nas diretrizes curriculares. Até nas BNCC isso não mudou. Para nós fica evidente que talvez elas não tenham visto isso na sua graduação, mas seguem direitinho o que está nos Livros Didáticos. As duas professoras também atribuem importância ao ensino da disciplina na alfabetização.

Na perspectiva da professora que atua em turma multisseriada temos:

Eu acho que a História contribui na alfabetização porque os alunos aprendem a questionar mais, debatem mais... a gente vai trabalhando com os fatos, as datas e eles vão desenvolvendo a curiosidade, debatendo os fatos que acontecem no país com os colegas deles... aí a oralidade vai ajudando... trabalhei mesmo a origem do nome Queimadas, que é a comunidade da escola e fui depois usando os textos e as datas para trabalhar números, palavras, frases. Acho que os textos de História e de ciências ajudam sim na alfabetização, mas é muito complicado para mim porque estudei pouco História viu... fiz Pedagogia, como te falei. Falo com eles também que a comunidade de Queimadas foi quilombola, mas a escola não é quilombola, mas trabalhei isso tudo com eles... eles ficaram curiosos, mostrei também fotos de escravos, de quilombos que encontrei na *internet*. A *internet* é uma mão na roda (Daniela, professora contratada há sete anos, atua no 1º, 2º e 3º anos de uma escola rural multisseriada, formada no Magistério e Graduada em Pedagogia)

A professora Daniela é enfática ao afirmar que a disciplina História contribui para o processo de alfabetização. Identifica o questionamento, o debate, a curiosidade e a oralidade que desenvolve na disciplina como importantes para a aquisição da leitura e escrita. Trabalha

com fatos relacionados à comunidade da escola. Acredita que os textos da disciplina, assim como de outras, ajudam no processo de alfabetização e usa palavras e frases de tais textos para ensinar os alunos a ler e escrever, assim como o ensino dos números.

Assim, percebemos que a professora, mesmo enfrentando dificuldades inerentes ao tipo de turma que trabalha, sobretudo no que diz respeito a trabalhar três anos ao mesmo tempo e no mesmo espaço, ela não se apegava aos discursos já expostos para não dar aula de História. Também identifica sua formação em Pedagogia como insatisfatória para o trabalho com a disciplina História.

As professoras do 3º ano assim se colocam sobre o assunto:

Eu acho que a História está em todas as disciplinas, por que quando eu trabalho em História, não a História em si, a história de fatos, mas a história do cotidiano dele, do aluno, da escola, do que a gente vivencia eu estou trabalhando com História.

Não focada somente nas datas comemorativas, nas datas que vêm dos livros, mas eu acho assim... quando você conhece a história do aluno, você trabalha família, você está fazendo História!

Quando você trabalha algum conteúdo, você está trabalhando com História, porque eu acho que de um todo assim, você está trabalhando História, do cotidiano, do dia a dia, você está trabalhando História!

Eu acho que a História hoje é totalmente diferenciada do que a gente via no passado, né?

Como a gente aprendeu.

A História, por exemplo, se eu pego uma palavra ou pego um objeto, a gente vai conhecer a história daquele objeto, de como foi feito, de como ele pode ser usado no dia a dia daquela criança.

Então, a História está no nosso dia a dia! (Marlene, professora efetiva há dois anos, atua no 3º ano de escola rural, Graduada em Pedagogia).

Marlene compara a disciplina História que lhe foi ensinada, de “antigamente” com a que trabalha hoje. Enfatiza que a História não é só o que está expresso no conteúdo dos livros didáticos, mas também naquilo que se experiencia no cotidiano, por meio do conhecimento de objetos, de palavras.

Já para a professora Daniela:

Olha, eu acredito que ocupa um lugar muito pertinente, interessante. Porque no processo, as crianças no terceiro ano... elas ainda estão no processo de alfabetização, né?

Nós temos três anos para ter esses conceitos da criança aprender a ler e a escrever. Então, uma das atividades que são sugeridas e que a gente sempre trabalha, principalmente quando a gente começa o nosso trabalho, é justamente trabalhar o "eu", a identidade, a família. Então, se esse processo for bem desenvolvido, né? Começando a História por esses temas... aí eu acho que é uma oportunidade muito grande para o professor conseguir desenvolver o seu trabalho (Daniela, professora efetiva a 12 anos, atua no 3º ano de uma

escola urbana, graduada em Pedagogia e especialista em Alfabetização e Letramento).

Daniela identifica que o trabalho na disciplina precisa, para o professor conseguir desenvolver o seu trabalho, ser iniciado pelos temas família e identidade do aluno. Isso é estranho, pois esses conteúdos são componentes dos currículos do 1º e 2º anos. Tal fato sugere que a linha entre os conteúdos de cada ano é muito tênue.

No 3º ano, a aquisição da leitura e da escrita não é identificado pelas professoras como um complicador ou pré-requisito para o ensino da disciplina História. Para a professora Marlene a História está presente em todas as disciplinas e, assim, entendemos que atribui sim importância. Para a professora Daniela para o lugar da disciplina é pertinente no processo de alfabetização. As duas professoras, ao contrário das professoras anteriores, não explicitam tanta dificuldade em dar aulas da disciplina. Isso sugere, para nós, que por receberem alunos que já passaram por dois anos de alfabetização e, assim, já terem algum domínio de leitura e escrita, facilite o trabalho das professoras do 3º ano.

O domínio da leitura e escrita assim como a formação insatisfatória na graduação em Pedagogia, apontados como elementos que dificultam o trabalho com a disciplina História carecem de análise mais aprofundada (que faremos em capítulos seguintes). Mas é importante salientar, no que se refere ao domínio da leitura e da escrita (alfabetização), que a disciplina

História também “sofrerá” os impactos da falta desses domínios, já que não é incomum professores de outros anos e até níveis de ensino exporem o problema como um complicador.

Dessa forma, percebemos que as incoerências do PNAIC, o não domínio de teorias e métodos de alfabetização demonstrados pelas professoras alfabetizadoras, assim como as pressões que as avaliações do PNAIC exercem sobre professora alfabetizadoras e gestores escolares, definem, de forma latente, um lugar de figuração para disciplina História em um cenário estrelado por Língua Portuguesa e Matemática.

2. A DISCIPLINA HISTÓRIA E O CURRÍCULO DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO DE VITÓRIA DA CONQUISTA- BAHIA

Os objetivos esperados para a disciplina de História oferecida aos alunos do Ciclo de Alfabetização das escolas municipais de Vitória da Conquista, assim como os de outras disciplinas, estão expostos no currículo e, desse modo, observar como este currículo é essencial para compreender que habilidades e competências que a Rede Municipal de Educação espera que os alunos deste ciclo desenvolvam durante os três anos dedicados ao processo de alfabetização.

Sabemos que um currículo é sempre produto de escolhas, visões, interpretações, concepções de alguém ou de algum grupo que, em determinados espaços e tempos, detém o poder de dizer e fazer (GOODSON, 2007).

Assim, os currículos de História – sejam aqueles produtos das políticas públicas ou da indústria editorial sejam os currículos construídos pelos professores na experiência cotidiana da sala de aula – expressam visões e escolhas, revelam tensões, conflitos, acordos, consensos, aproximações e distanciamentos.

Desse modo, o currículo se ocupa com os conteúdos, no caso específico nosso, com os conteúdos escolares explícitos de cada disciplina, como a aquisição de valores, habilidades e competências que fazem parte das práticas escolares, assim:

Incluem, por exemplo, aprendizagens de novas linguagens, desde a norma culta da língua ao domínio do significado das imagens de revistas em quadrinhos, de propagandas ou filmes. Em História, não se entende como apreensão de conteúdo apenas a capacidade dos alunos em dominar informações e conceitos de determinado período histórico, mas também a capacidade das crianças e jovens em fazer comparações com outras épocas, usando, por exemplo, dados resultantes da habilidade de leitura de tabelas, gráficos e mapas ou de interpretação de textos. Os conteúdos escolares correspondem também às formas de apresentação de determinado saber escolar, as quais podem ser por escrito ou pela oralidade, vias debates, atividades em grupo, apresentação de uma peça teatral, etc.

Há, pois, um entendimento explícito e não mais oculto de que a escola não é apenas o “lugar” onde os alunos são alfabetizados ou obtêm informações de maneira sistematizada pelas disciplinas escolares, mas também a instituição em que se aprendem conteúdos sociais e culturais associados a comportamentos, valores, ideários políticos. Esses conjuntos de saberes são “conteúdos escolares”, que exigem, portanto, uma integração nos programas e planos escolares e devem ser igualmente planejados e avaliados (BITTENCOURT, 2009, p. 106).

Nossa compreensão de conteúdo histórico, diante disso e do nosso interesse específico em perceber a disciplina História e sua relação com o processo de alfabetização de crianças,

baseia-se no estudo de (FREITAS, 2015), para quem, “tudo aquilo que se ensina, aquilo que está dentro, limitado pela história disciplina escolar”. Com isso, destacamos que, neste capítulo, analisaremos as matrizes curriculares para a disciplina História destinadas ao Ciclo de Alfabetização seguindo essa compreensão de conteúdo histórico.

A análise e a discussão das orientações curriculares do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa para disciplina de História é preponderante para o que objetivamos neste trabalho, sobretudo para este capítulo. Relacionar o que este programa federal compreende como alfabetização é de extrema importância, principalmente quando apontamos o distanciamento entre a defesa de um currículo composto por diversas disciplinas para esta fase de ensino e uma centralidade nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, expressa nas avaliações de aprendizagem dos alunos e nas formações dos professores.

Entendemos que somente a explicitação/exibição dos currículos formais/prescritos não dá conta, nem poderia dar, do que efetivamente é desenvolvido nas aulas de História, já que todo currículo está aberto a modificações e adaptações. Mas o currículo formal/prescrito proposto para a disciplina pelo PNAIC, elaborado por profissionais da área de História, e o currículo (formal/prescrito) existente nas escolas municipais, construído com a participação dos professores e da Secretaria Municipal de Educação no decorrer de 2011, expõe conteúdos e objetivos discutidos e aceitos como importantes.

Uma maior compreensão sobre o currículo só será possível a partir da aproximação do currículo real, analisando os relatos das professoras pesquisadas, pois assim teremos o que elas compreendem como conteúdos importantes para a disciplina, assim como os métodos e estratégias utilizadas nas aulas que ministram.

Discutir o currículo da disciplina História, neste capítulo, torna-se capital por ele ser capaz de demonstrar como a disciplina se organiza para, juntamente com as outras disciplinas que compõem o Ciclo de Alfabetização, contribuir para o processo de aprendizagem dos alunos. Sabemos que na construção de qualquer currículo há ideologias em disputa: de cultura, de política, de gênero, de classe, de concepções pedagógicas, dentre tantas outras, mas é central no processo o projeto de sociedade e de sujeito a ser construído pela escola. Desse modo, o currículo expõe a identidade de um sistema de ensino também:

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confirmam. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa

identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2013, p.150).

A construção de uma sociedade baseada no respeito mútuo, na responsabilidade social, na defesa dos direitos humanos, no combate as injustiças diversas e no respeito à diversidade podem estar ou não expressas no currículo. Daí devem estar interessados, direta ou indiretamente, na construção da sociedade.

Diante da sociedade complexa e cada vez mais cercada por novas tecnologias, sabemos que um currículo para o Ciclo de Alfabetização não pode nem deve está restrito a Língua Portuguesa e Matemática, pois os alunos estão inseridos em um contexto mais amplo e diversificado e, neste contexto, conteúdos e disciplinas não podem ser marginalizados e/ou suprimidos, já que contribuem imensamente para a leitura do mundo em que vivem.

Deste modo, marginalizar a disciplina é abortar potencialidades dos alunos se posicionarem criticamente diante de fenômenos sociais em uma sociedade que, cada vez mais, abandona o passado como elemento importante para compreensão do presente e perspectivação do futuro. É também privar o desenvolvimento de habilidades e competências essenciais ao processo de alfabetização, tais como: identificar as relações sociais, respeitar culturas, interpretar, observar e ler documentos históricos, dentre outras.

Em plena era do presentismo, consumismo e da virtualidade, negar/marginalizar aos alunos os conhecimentos históricos é desconsiderar o potencial formativo da disciplina e, ainda, uma incoerência/incompatibilidade com todos os estudos mais modernos sobre alfabetização e letramento (como apontamos no capítulo I). O currículo desta disciplina, engajada com a mudança social, com o combate de injustiças e com a formação crítica e cidadã deve primar pela:

[...] importância dos conteúdos que devem ser objeto de atenção prioritária nas instituições escolares, o que exige contemplar aspectos como inclusão, a representação, o reconhecimento, as contribuições e as valorizações das pessoas, dos grupos e das culturas que estão presentes nas salas de aula e na sociedade mais ampla na qual a escola está inserida (SANTOMÉ, 2013, p.11).

Há o entendimento, expresso nos documentos do PNAIC e também nos relatos das professoras pesquisadas (discussão feita no capítulo I), de que é importante a extrapolação do ler e do calcular como competências básicas deste Ciclo, precisamos perceber como a disciplina de História é construída e como se atrela ao processo de letramento, já que este envolve o conhecimento do mundo, do outro, da identidade e, principalmente, do

desenvolvimento da consciência histórica dos alunos, objetivo central da disciplina, segundo o PNAIC.

Um currículo, diante disso, deve preparar as novas gerações:

[...] para conviver, partilhar e cooperar no seio das sociedades democráticas e solidárias obriga a planejar e desenvolver propostas curriculares que contribuam para reforçar esse modelo de sociedade. Isso implica em converter as salas de aula em espaços nos quais os conteúdos culturais, habilidades, procedimentos e valores imprescindíveis para construir e aperfeiçoar esses modelos sociais são submetidos à análise e reflexão sistemática, e são praticados. Tudo isso faz com que as propostas curriculares permitam que os alunos e alunas descubram os condicionamentos sociais, culturais, econômicos, políticos e militares do conhecimento que circula em cada sociedade (SANTOMÉ, 1998, p. 7-8).

É evidente que a concepção de currículo que nos ocupa aqui está longe de ser tradicional, baseada numa gama de listagens de conteúdos a serem ensinados e aprendidos. Mais importante é perceber de que forma o currículo atende (ou não) as necessidades das escolas, dos profissionais de educação e dos alunos? Com que tipo de sujeito ele está comprometido em formar e que tipo de sociedade perspectiva?

2.1 O PNAIC e o currículo da disciplina História: um hiato entre o discurso e a prática

Apesar de defender, em vários momentos, um currículo diversificado e composto por várias áreas do conhecimento, o PNAIC nega tal defesa quando resolve avaliar os alunos do Ciclo de Alfabetização, por meio da Provinha Brasil, considerando somente as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. A mesma incoerência também ocorre quando, nas formações dos professores alfabetizadores e dos coordenadores do PNAIC, se centraliza nessas duas disciplinas e até desobriga os estados e municípios a extrapolarem essa centralidade:

Ao aderir ao Pacto, os entes governamentais comprometem-se a: I. Alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática. II. Realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo Inep, junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental. III. No caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação (BRASIL, 2012, p.11).

No que diz respeito à avaliação da Provinha Brasil, as incoerências se tornam dantescas, já que a avaliação é o meio pelo qual se diagnostica o conhecimento dos alunos para propor novas metodologias de ensino e aprendizagem.

O PNAIC assume que o que realmente importa são os conhecimentos das disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa deixando, dessa forma, à margem do processo de alfabetização todos os conhecimentos das outras disciplinas que compõe o currículo do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. Fato que pode, de alguma forma, direcionar as secretarias de educação e os professores a optarem pela centralização, atendendo aos anseios da Provinha Brasil.

Mesmo assim, o PNAIC expõe em suas orientações os objetivos de aprendizagem para cada área, ao que nos interessa aqui, especificamente, a área de Ciências Humanas, composta por História e Geografia, dividida por eixos:

Espera-se uma articulação entre os processos de ensino e a aprendizagem, o que é um desafio, pois exige do professor que explore e problematize as possibilidades existentes, tanto nas experiências dos estudantes, como naquelas vivenciadas por outras sociedades, em tempo e espaço distintos. Assim, a exploração das experiências pelos estudantes constitui o ponto de partida da aprendizagem, não só na direção da reflexão, mas também da ampliação de seus horizontes, uma vez que terá de comparar, a partir do seu universo, outras realidades socialmente construídas (BRASIL, 2012, p.85).

A preocupação do PNAIC, apesar de indicar propostas para o ensino de História, é, então, que o ensino de História para o Ciclo de Alfabetização seja significativo, pois expressa a centralidade de valorização das experiências dos alunos como ponto de partida no processo de ensino e aprendizagem.

O objetivo do PNAIC para o currículo de História, dessa forma, distancia-se de um currículo tradicional, baseado em conteúdos a serem decorados e repetidos pelos alunos. Afasta-se, também, da ideia de que as aulas de História para as crianças sejam somente nas datas comemorativas.

Assim, o PNAIC entende como objetivos de aprendizagem para a área de Ciências Humanas:

1. Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento da área de Ciências Humanas:
 - I. Situar acontecimentos históricos e geográficos, localizando-os em diversos espaços e tempos.

II. Relacionar sociedade e natureza, reconhecendo suas interações e procedimentos na organização dos espaços, presentes tanto no cotidiano quanto em outros contextos históricos e geográficos.

III. Saber identificar as relações sociais no grupo e de convívio e/ou comunitário, na própria localidade, região e país. Saber identificar também outras manifestações estabelecidas em diferentes tempos e espaços.

IV. Conhecer e respeitar o modo de vida (crenças, alimentação, vestuário, fala e etc.) de grupos diversos, nos diferentes tempos e espaços.

Apropriar-se de métodos de pesquisa e de produção de textos das Ciências Humanas, aprendendo a observar, analisar, ler e interpretar diferentes paisagens, registros escritos iconografias e sonoros.

VI. Saber elaborar explicações sobre os conhecimentos históricos e geográficos utilizando a diversidade de linguagens e meios disponíveis de documentação e registro. (BRASIL, 2012, p. 88 -91).

Como já dissemos, existe sim uma proposta para o ensino de História para o Ciclo de Alfabetização, mas tal proposta não faz parte do objetivo central do PNAIC: centralizar o programa nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, pressionando assim, como já salientamos anteriormente, professores alfabetizadores e gestores escolares a reproduzirem a mesma centralização.

2.2 As Orientações Curriculares do PNAIC para a Área de Humanas

Analisemos agora os objetivos de aprendizagem para a Área de Ciências Humanas, nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, destacando os que dizem respeito à disciplina História, prescrito pelo PNAIC:

Quadro 7 - Eixos Estruturantes do PNAIC: Organização do tempo.

EIXO ESTRUTURANTE: ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E ESPAÇO <u>Objetivos de Aprendizagem</u> ³⁵	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Nomear acontecimentos ocorridos em diferentes tempos e lugares de importância afetiva e significativa para a sua comunidade familiar, local, regional e nacional.	I	I/A	I/A
Localizar no espaço a posição do corpo e de outros objetos, reconhecendo noções de posicionamento (frente, atrás, entre, perto, longe) e lateralidade (esquerda, direita).	I/A/C	C	C
Desenvolver noções de localização espacial (dentro e fora, ao lado, entre), orientação (esquerda e direita) e legenda (cores e formas).	I/A	I/A	A/C
Localizar nos trajetos de deslocamentos diários informações como endereços, nomes de ruas, pontos de referência	I	I/A	A/C
Identificar instrumentos e marcadores de tempo (relógios, calendários) elaborados e/ou utilizados por sociedades ou grupos de convívio em diferentes localidades.	I	I/A	A/C

³⁵ Legenda dos Objetivos de Aprendizagem: I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar.

Compreender a ordenação dos dias da semana, mês e ano na perspectiva da construção do tempo cronológico.	I/A	A/C	A/C
Identificar as mudanças e permanências ocorridas nos diferentes espaços ao longo do tempo.	I	I/A	I/A

Fonte: (BRASIL, 2012, p. 94).

Neste eixo o PNAIC explicita os objetivos centrais as localizações temporal e espacial. Elegendo os marcadores de tempos, pontos de referências e nomeação de acontecimentos como centrais. Chama atenção a preocupação com a identificação e com as mudanças e permanências ao longo do tempo que, seguindo uma cultura já enraizada, trabalha gradualmente o tempo com os alunos. De alguma forma, refere-se ao objetivo central da disciplina História para os alfabetizandos, que seria o de contribuir para construção da consciência histórica e combater a naturalização de diversas estruturas existentes atualmente, como o machismo, o preconceito em geral e a intolerância religiosa, por exemplo.

Quadro 8 - Eixos Estruturantes do PNAIC: Produção e Comunicação

O ESTRUTURANTE: PRODUÇÃO E COMUNICAÇÃO	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Objetivos de Aprendizagem³⁶			
Distinguir elementos naturais e construídos, existentes nas paisagens.	I	I/A	A/C
Identificar e comparar as condições de existência (alimentação, moradia, saúde, lazer, vestuário e educação) de diferentes grupos de convívio, em diferentes períodos de tempo e em diferentes localidades.	I/A	A/C	A/C
Identificar impactos no ambiente decorrentes da ação humana.	I/A	A/C	A/C
Reconhecer transformações nos modos de vida relacionadas ao desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação.	I	I/A	I/A
Reconhecer práticas de conservação, desenvolvendo atitudes sustentáveis.	I	I/A	I/A

Fonte:(BRASIL, 2012, p. 95)

Neste eixo os impactos causados pelas tecnologias e o conhecimento de modos de vida de diferentes grupos são centrais. Isso implica que as crianças terão a oportunidade de perceber culturas diferentes, momento em que poderão relacionar sua cultura com outras e, sobretudo, entenderem a importância do respeito às diferenças.

³⁶ Idem, nota 28.

Possibilita, ainda, que os alunos conheçam novas tecnologias, aprimore o uso das tecnologias que já fazem parte de seu cotidiano e, sobretudo, desenvolvam a capacidade de mobilizá-las para o seu processo de aprendizagem como fontes importantes de pesquisa.

Quadro 9 - Eixos Estruturantes do PNAIC: Identidade e diversidade

EIXO ESTRUTURANTE: IDENTIDADE E DIVERSIDADE Objetivos de Aprendizagem³⁷	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Construir a sua identidade como sujeito individual e coletivo.	I/A	A	A
Identificar o contexto histórico dos espaços de convivência (casa, rua, bairro) como elemento constituinte de sua identidade.	I/A	A/C	A/C
Identificar nas práticas socioculturais as interações, no passado e no presente, comparando com a localidade a qual pertencem.	I/A	A/C	A/C
Desenvolver a noção de pertencimento, a partir das semelhanças e diferenças dos grupos de convívio de que participa.	I/A	A	A
Respeitar as diversidades socioculturais, políticas, etnicorraciais e de gênero que compõem a sociedade atual.	I/A	A	A

(BRASIL, 2012, p. 96.)

A construção da identidade, a partir do conhecimento da história da rua, do bairro e da família é o mais importante para este eixo. O respeito às diversidades socioculturais é algo central, sobretudo o respeito às relações etnicorraciais e às relações de gênero. O combate aos preconceitos torna-se capital nesse eixo, pois mesmo com crianças de 6, 7 e 8 anos observamos a necessidade de identificar e combater todos os tipos de violências, ao tempo em que devemos incentivar o respeito às diversidades.

Quadro 10 - Eixos Estruturantes do PNAIC: Cartografia e fontes históricas e geográficas.

EIXO ESTRUTURANTE: CARTOGRAFIA E FONTES HISTÓRICAS E GEOGRÁFICAS Objetivos de Aprendizagem³⁸	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Reconhecer as diferentes formas de representação do espaço de convivência.	I	I/A	A/C
Identificar diferentes ações humanas nos espaços e nos serviços públicos no cotidiano (coleta de lixo, correio, postos de saúde, lazer).	I	I/A	A/C
Identificar registros históricos (certidão de nascimento, calendários, cartas, fotos, álbuns) e cartográficos (mapas, guias de ruas, endereços), observando seus usos sociais.	I/A	I/A	A/C

³⁷ I- Introduzir; A- Aprofundar; C- Consolidar.

³⁸ Idem.

Reconhecer diversas fontes escritas, midiáticas, iconográficas e orais que representam a diversidade histórica e geográfica de sua localidade.	I	I/A	I/A
--	---	-----	-----

(BRASIL, 2012, p. 96.)

Chama atenção a importância dada ao reconhecimento de fontes escritas e iconográficas. Primeiro por isso ser importante para compreensão de que a História trabalha com fontes de outros tempos, que as fontes usadas não são só escritas, por colocar as crianças diante de uma diversidade de imagens que se referem ao passado, o que oportuniza as crianças que ainda não dominam a leitura uma interação maior com a fonte. A oportunidade de conhecer diferentes ações humanas potencializa o questionamento sobre o tempo: Sempre existiram? Como eram? Tais questionamentos são importantes para despertar a curiosidade dos alunos sobre como as pessoas se organizavam e resolviam seus problemas.

Observamos o respeito do PNAIC às idades e formas de aprender das crianças. Quando organiza as habilidades e competências a serem desenvolvidas em cada ano que compõe o Ciclo de Alfabetização (Introduzir, Construir, Aprofundar) valoriza o que a criança é capaz de aprender. Nesse sentido, é perceptível que não há nas orientações do Programa a negação do trabalho com História e, ainda, que em todos os anos a disciplina deve ser aplicada a fim de construir as habilidades e competências, entendidas como importantes e essenciais para o processo de alfabetização.

Notamos que não há uma preocupação com as especificidades das escolas rurais/ do campo. O Programa construiu suas orientações curriculares para todas as turmas de 1º 2º e 3º anos sem prestar atenção às necessidades, muitas vezes complexas – caso das escolas multisseriadas - para as coordenações pedagógicas e para os professores.

Buscando compilar esses objetivos, habilidades e competências presentes no PNAIC com as determinações de ordem local, com o que prescreve o município por nos pesquisado, buscaremos agora estudar as propostas para o ensino e História elaboradas pela SMED.

2.3 O currículo de História elaborado pela Secretaria Municipal de Vitória da Conquista e pelos professores que atuam no Ciclo de Alfabetização em 2010

Antes de nos debruçarmos sobre as matrizes curriculares construídas para o município de Vitória da Conquista, achamos importante observar alguns anseios dos professores para o currículo, expressos nas Conferências Municipais de Educação.

Na I Conferência Municipal de Educação, realizada em 23 de junho de 2005 temos: a) Construção de diretrizes curriculares unificadas para a zona urbana; b) Construção de um currículo específico para o campo, levando em conta as peculiaridades das localidades rurais e c) Não fragmentação do conhecimento. Na II e III Conferências Municipais de Educação realizadas, respectivamente, em 19 de agosto de 2006 e 11 de novembro de 2007, não houve Grupo de Trabalho destinado ao currículo³⁹.

Ao aderir ao PNAIC, em 2011, as escolas municipais de Vitória da Conquista aceitam as orientações expressas pelo Programa. A SMED, por meio do Núcleo Pedagógico, reorganizou, a partir de 2011, o 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental I para adequar as especificidades do PNAIC.

Nesse sentido, selecionou coordenadores para o Programa, buscou espaços para as formações, reorganizou tempos para o deslocamento destes coordenadores para participarem de formações em outros municípios e dedicou uma coordenação já existente, responsável por Programas de Alfabetização de Jovens e Adultos (Brasil Alfabetizado e Todos Pela Educação), Mais Educação, dentre outros, para coordenar o PNAIC.

O currículo elaborado em 2010 pela SMED e pelos professores que atuam/atuavam nas turmas dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, não expressa, as orientações do PNAIC, já que Vitória da Conquista optou por trabalhar com o Programa somente em 2011.

É importante salientar, mais uma vez, que esse currículo foi construído com a participação dos professores que atuavam/atuam, nas turmas de alfabetização. Isso é algo bastante positivo, pois podemos dizer que a construção foi horizontal e está referendada pelos professores, diretamente interessados no processo.

Antes do trabalho de construção da matriz curricular de estender aos professores foi feita uma ampla discussão sobre competências e habilidades, centralizada nos estudos de Philippe Perrenoud⁴⁰. Após esse momento, ampliou-se a discussão aos professores.

Dentro das Atividades Complementares (AC's) coordenadas pela SMED e em outros encontros pontuais com os coordenadores do NP da referida secretaria, os professores discutiram o que era importante para ser trabalhado no Ciclo de Alfabetização, em todas as disciplinas⁴¹.

³⁹ Todas as informações referentes a tais Conferências estão expressas no Plano de Educação da Rede Municipal de Ensino 2008 – 2018.

⁴⁰PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para uma nova profissão*. Pátio. Revista pedagógica, v. 17, p. 8-12, 2001.

⁴¹ As informações sobre a elaboração do currículo da Rede Municipal de Vitória da Conquista (em 2010) foram retiradas dos relatórios anuais que todos os coordenadores do Núcleo Pedagógico entregavam a

Essa construção durou três meses (de outubro a dezembro de 2010) e foi marcada por ampla participação dos professores. Foram organizados dois currículos: um para as escolas da zona rural e outro para as escolas da zona urbana. Depois de finalizado o texto, todos os professores receberam uma cópia preliminar, para correção e ajustes, e depois disso, a SMED imprimiu e distribuiu a todas as escolas.

É importante ressaltar que, durante a construção do currículo da disciplina História para Ciclo de Alfabetização, o que é central para nosso trabalho, a coordenadora (graduada em Pedagogia) responsável por elaborar as propostas das professoras nas AC's e nos Encontros não concluiu a elaboração. Diante disso, a coordenadora geral do NP passou a responsabilidade para nós, dois coordenadores (graduados em História), que compunham o Grupo da Educação para a Diversidade e, naquele contexto, estavam responsáveis pelo currículo da disciplina História para o 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental.

Tal fato se deu de forma estranha dentro do NP, pois nem a coordenadora pedagoga se sentia confiante e nem mesmo nós, coordenadores historiadores, para desempenharmos a elaboração em questão. Por fim, nós, pressionados pela coordenadora, fizemos o trabalho, mas recorrendo a ajuda de várias coordenadoras pedagogas.

Observamos que as dificuldades enfrentadas pela colega pedagoga se estendiam a muitas professoras, com a mesma formação, que participaram das AC's e dos encontros para elaboração do currículo. O que mais chamou atenção nossa atenção ao nos dedicarmos ao trabalho, foi o fato, quase geral, das propostas trazerem títulos de livros como nome de conteúdos de História.

Algo que poderia parecer simples, como observamos, tornou-se complexo por uma razão evidente, qual seja, a formação inicial, tanto da coordenadora – graduada em Pedagogia, quanto de nós – graduados em História.

Para a primeira coordenadora, que não conseguiu concluir os trabalhos na área, como ela mesma justificou, a sua formação era extremamente limitada no que diz respeito à História o que, segundo ela, não lhe dava segurança para fazer o trabalho que lhe fora designado. No caso dos coordenadores graduados em História, o argumento se pautou no sentido de que não se sentiam aptos a desenvolverem o trabalho porque não sabiam propor um currículo para crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental, pois, segundo eles, a formação em História não contemplava essa fase do ensino.

Nesse contexto, observamos, a partir desse exemplo, que há um problema em ambas as formações no que diz respeito à disciplina História para as séries iniciais do Ensino Fundamental. No exemplo supracitado o problema foi, de alguma forma, resolvido, pela cooperação entre pedagogos e historiadores que, naquele contexto, estavam coordenadores pedagógicos, o que pode representar um caminho possível para resolver o problema de ambos profissionais (discutiremos mais essa questão no capítulo III deste trabalho).

Passemos à análise deste currículo. Primeiro dedicaremos atenção ao currículo da disciplina História elaborado para as escolas rurais e, posteriormente, nos dedicaremos ao currículo elaborado para as escolas urbanas.

2.3.1 O currículo da Disciplina História para o 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental das escolas rurais multisseriadas de Vitória da Conquista

O currículo elaborado para as escolas da zona rural dedicado ao ensino de História para o Segmento I, composto pelo 1º, 2º e 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental está dividido por três Módulos: I – composto pelo 1º ano; II – composto pelo 2º e 3º anos e III – composto pelo 4º e 5º anos.

Deste modo, o que iremos analisar aqui, por conta do interesse deste trabalho, será referente ao Segmento I, Módulos I e II. Este currículo está organizado em três trimestres, conteúdos, competências e habilidades. Divide-se da seguinte forma: Segmento I Módulo I, referente ao 1º ano e Segmento I Módulo II, referente ao 2º e 3º anos, abordados de forma conjunta.

Salientamos que há três tipos de organização por ano/série nas escolas rurais em Vitória da Conquista, no que diz respeito ao Segmento I: Seriada (cada ano/série em uma turma), Multisseriada Biomodular (três anos/séries por turma, Módulo I: 1º e Módulo II: 2º e 3º anos) e Multisseriada Polimodular (cinco anos/séries em uma turma, Módulo I: 1º ano, Módulo II: 2º e 3º anos e Módulo III: 4º e 5º anos).

Essa organização, certamente, é alvo de críticas dos professores e também da SMED, pois exige da coordenação pedagógica e dos professores um esforço maior, sobretudo no que diz respeito ao trabalho com variadas faixas etárias, conteúdos diversificados simultâneos, dentre outras. Contexto que, de antemão, exige um planejamento pedagógico que atenda a toda essa complexidade.

As escolas multisseriadas não contam com direção escolar, coordenação e pessoal de apoio. Algumas estão atreladas, como extensão, de escolas rurais seriadas (que contam com

direção, coordenação e pessoal de apoio), e outras, são dirigidas administrativamente e pedagogicamente por uma coordenação central da SMED.

Essas escolas multisseriadas, chamadas de nucleadas pela SMED e de isoladas pelos professores, contam apenas com uma merendeira e um(a) professor(a). Há casos em que professores que atuam nessas turmas precisam passar a semana na escola e só voltam para casa no fim de semana⁴². A maior parte deles é contratada, pois esse contexto não seduz os professores concursados, o que gera uma rotatividade de professores, pois os contratados não podem passar mais de quatro anos nessa condição empregatícia.

Todas as escolas quilombolas são organizadas de forma multisseriada. Em alguns casos, contam com uma metodologia diferenciada, voltada para a valorização da comunidade e a conscientização histórica de ser quilombola. Isso depende muito da coordenação geral da SMED e muda de acordo com as questões estruturais dessa secretaria, se troca a coordenadora do NP e o secretário de educação, muda-se o entendimento sobre as escolas quilombolas.

O currículo que analisaremos agora foi pensado para as escolas multisseriadas.

Quadro 11 - Currículo das Escolas Multisseriadas de Vitória da Conquista: 1º ano.

ESCOLAS DO CAMPO/SEGMENTO I/MÓDULO I (1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL)			
TR ES TR IM ES	CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS	HABILIDADES
° Tri me str e 1	1. Identidade e interação social	1. Identificar suas características físicas, psicológicas e culturais e interagir no meio social, demonstrando respeito às diferenças.	1. Identificar mudanças físicas e históricas em sua vida. 2. Reconhecer sua identidade pessoal. 3. Reconhecer e respeitar diferenças individuais. 4. Estabelecer vínculos afetivos com adultos e colegas da escola. 5. Participar da elaboração de regras de convivência social. 6. Cumprir normas estabelecidas. 7. Reconhece-se enquanto sujeito histórico transformador da realidade.

⁴² Existem escolas rurais com até 97km de distância da zona urbana de Vitória da Conquista.

° Tri me str e 2	2. Escola: História e Memória, Comunidade Escolar e Função Social.	1. Relacionar tempos históricos ao calendário gregoriano, situando fatos gerais e pessoais.	1. Caracterizar a origem da escola 2. Identificar os profissionais que trabalham na escola e respectivas funções. 3. Caracterizar a comunidade escolar. 4. Compreender a função social da escola.
° Tri me str e 3	1. Formação da comunidade; 2. Tipos de moradia; 3. Meios de Comunicação; 4. Brincadeiras antigas e atuais; 5. Profissões.	1. Compreender o processo histórico em que está inserido e entender as influências vividas pela sociedade.	1. Identificar o local onde mora 2. Identificar diferentes tipos de moradia 3. Identificar e/ou conhecer a importância dos meios de comunicação. (jornais, revistas, TV etc.) 4. Elaborar coletivamente lista de brincadeiras antigas e atuais 5. Identificar as diversas profissões (campo e cidade).

Cedido pela SMED. Ver anexos.

O primeiro elemento que chama atenção é a divisão do ano letivo em trimestres, já que a o mais comum é uma divisão em bimestre, mas a SMED optou por tal divisão por entender que três meses oportuniza um maior tempo para o trabalho docente e, sobretudo, para a avaliação.

Percebemos, sobre os conteúdos, a priorização, para o 1º ano, a IDENTIDADE, ESCOLA, COMUNIDADE ESCOLAR, MEIOS DE COMUNICAÇÃO, BRINCADEIRAS, TIPOS DE MORADIA E PROFISSÕES.

Observamos a preocupação em desenvolver a habilidade de autorreconhecimento e respeito às diferenças, compreensão do processo histórico e relacionar tempos históricos. Configura-se a perspectiva de trabalhar com conceitos caros ao ensino de história, como podemos perceber nas competências estabelecidas para esse ano que inicia o processo de estabelecimento do Pacto.

A explicitação de habilidade e competências evidencia que a disciplina de História tem objetivos bem maiores que os conteúdos. Assim, o trabalho da disciplina, como dissemos no capítulo anterior, tem o objetivo, também, de potencializar competências: compreende e relacionar tempos históricos, respeitar as diferenças e conhecer-se. Para isso, as a escolha das habilidades abre um leque interessante para o trabalho com os conteúdos escolhido: elaborar listas, identificar profissões, compreender a função social da escolar, comparar campo e cidade, dentre outras.

Ao contrário do currículo elaborado para o 1º ano, a SMED, juntamente com os professores, optou pela elaboração conjunta do currículo para o 2º e 3º anos. O que soa estranho, pois cada ano tem seus conteúdos específicos. Também não se justifica pelo caráter multisseriado da escola, pois o 1º, 2º e 3º anos ocupam a mesma sala de aula e, assim, o mesmo professor dedica-se ao trabalho com os três anos.

Entendemos que pode ser uma estratégia para priorizar o trabalho com os alunos do 1º ano, pois são eles que farão as avaliações nacionais ao fim desse período, pois a mesma separação ocorre em todas as disciplinas que compõem o currículo. Desse modo, não compreendemos a razão para tal junção. Passemos à análise desse currículo.

Quadro 12 - Currículo das Escolas Multisseriadas de Vitória da Conquista: 2º e 3º anos.

EDUCAÇÃO DO CAMPO/ SEGMENTO I/ MÓDULO II

(2º E 3º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL)			
TRIMESTRES	CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS	HABILIDADES
° Trimestre 1	1. Tempo: Marcação do Tempo, Calendário e Evolução da Vida Cotidiana.	1. Relacionar tempos históricos ao calendário gregoriano, situando fatos gerais e pessoais.	1. Identifica acontecimentos cotidianos no tempo histórico e cronológico. 2. Compreender a organização dos dias, semanas, meses e ano, relacionando-os aos movimentos cíclicos dos fenômenos da natureza. 3. Identificar mudanças e transformações que ocorrem na vida particular e social ao longo do tempo.
° Trimestre 2	1. Comunidade Rural: História e Memória, Organizações Sociais e Instituições	1. Compreender o processo de criação/formação da Comunidade Rural onde estuda e/ou reside, identificando as principais mudanças ocorridas ao longo do tempo.	1. Caracterizar a origem da Comunidade Rural; 2. Identificar as funções de Associações e Conselhos Comunitários da Comunidade Rural; 3. Identificar instituições públicas, privadas e filantrópicas; 4. Compreender a função social das instituições; 5. Identificar as principais atividades socioculturais existentes em sua Comunidade Rural.

° Trimestre 3	1. Conceitos, Fontes, Tempo e História.	1. Compreender o significado da História e sua relação com os tempos e os espaços presentes e passados, particulares e gerais.	1. Entender o que é História 2. Comparar acontecimentos no tempo tendo como referência anterioridade, posteridade e simultaneidade; 3. Estabelecer relações entre o presente e o passado; 4. Reconhecer a contagem do tempo como elemento de organização das atividades cotidianas; 5. Descrever e/ou registrar sua rotina diária/semana; 6. Entender a importância do registro como fonte de consulta.
------------------------------------	--	---	---

Cedido pela SMED. Ver Anexos.

Para o 2º e 3º anos, a matriz propõe o trabalho com TEMPO, dando maior importância a sua marcação. Retoma o conteúdo COMUNIDADE, especificando a comunidade rural e instituições sociais. Dedicar o terceiro trimestre a CONCEITOS, FONTES, TEMPO e HISTÓRIA.

Relacionar tempo histórico com uso do calendário, compreender o processo de criação da comunidade rural em que vive e o significado da História com o passado, presente e futuro, são as competências que se esperam que os alunos construam.

No que tange às habilidades, observamos, assim como no currículo do 1º ano, atividades que potencializam a escrita, a leitura de fontes e a identificação de características do meio em que os alunos vivem. Nesse aspecto, destacamos as habilidades de entender a importância das fontes históricas e da contagem do tempo relacionado às atividades cotidianas.

Não há nenhum conteúdo explícito relacionado à História do Município, à FAMÍLIA, GÊNERO e ETNIA. Compreendemos a dificuldade de trazer a História do município, tanto por ser um conteúdo tradicionalmente do 4º ano e, também, pelo fato de Vitória da Conquista, assim como a maioria dos municípios brasileiros, não contar com um material didático sobre a História Local. No que diz respeito às discussões de gênero, entendemos que ao tratar de identidade e de família o professor pode e deve inserir o recorte de gênero, pois ampliará a compreensão dos alunos sobre a diversidade. O recorte étnico, a partir da Lei 10639/03, é de suma importância para a formação dos alunos e o município, desde 2006, promove formação de professores, investe em materiais didáticos e optou por trabalhar o tema de forma transversal, assim, a ausência é estranha e incoerente aos objetivos educacionais do município.

2.3.2 O currículo da Disciplina História para o 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental das escolas urbanas e rurais (seriadas) de Vitória da Conquista

Analisaremos agora o currículo elaborado para as escolas seriadas, tanto da zona urbano quanto da zona rural. Ao contrário do currículo destinado as escolas multisseriadas, esse não está direcionado para as especificidades do meio rural ou urbano.

Quadro 13 - Currículo das Escolas Seriadas – urbanas e rurais- de Vitória da Conquista: 1º ano

MODALIDADE: CICLO I E SEGMENTO I ANO: 1º			
HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL DAS ESCOLAS URBANAS E RURAIS SERIADAS: CICLO I – SEGMENTO I – 1º ANO			
TR M E S T R E	COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS
1º Trimestre	- Relacionar lugares e tempos vividos na vida cotidiana (na casa, escola, ruas, parques...) com rotinas, medições e marcadores de tempo cronológico, para apreender noções de tempo vivido no presente. - Perceber permanências e mudanças nas atividades e hábitos envolvendo rotinas diárias, semanais, mensais e anuais (na casa, na escola, lazer...). - Identificar diferentes sujeitos (pessoas, famílias, grupos...) envolvidos nos diferentes tipos de acontecimentos cotidianos (familiares, escolares, sociais...), e reconhecer grupos de convivência (por idade, sexo e pertencimento - família, escola, sala de aula, local de trabalho, profissão, local de nascimento...).	- Relacionar o sobrenome a identidade familiar. - Investigar e extrair dados de documentos pessoais e imagens. - Perceber-se enquanto sujeito histórico, a partir da relação com seus familiares e sua árvore genealógica. - Compartilhar vivências e experiências pessoais através de relatos - Uso frequente em sala de aula de medidas de tempo cronológico – horas, dias, semanas, meses, anos. - Construção de relações entre acontecimentos de rotina e tempo cronológico. - Conhecer a organização de um calendário. - Relato de vivências cotidianas e as de outras pessoas, no presente. - Participação em situações em que é preciso ouvir e relatar acontecimentos vividos individualmente e coletivamente, distinguindo-os na ordem temporal. - Participação na organização coletiva de relatos no tempo.	- Nome e sobrenome - Árvore genealógica - Construção familiar do aluno e de outros grupos de hoje: índios, africanos, europeus etc. - Certidão de nascimento - Grupos de convivência: Por idade; Por sexo; Por pertencimento (família, bairro e escola) - Como se contam os dias, semanas, meses e anos. - As formas de medir o tempo: relógio e calendário. - Contando o tempo: a rotina de minha casa, meu bairro, minha escola.- Contando um caso - Compreender a sequência cronológica de uma história e um relato oral.

Trimestre 2	- Discutir assuntos relacionados ao presente, ao passado e ao futuro, distinguindo o que já foi vivido, o vivido e o previsto. - Compreender a sequência temporal e suas consequências no seu cotidiano e na sociedade como um todo.	- Escuta de narrativas históricas, distinguindo presente, passado e futuro, e a ficção da realidade. - Organizar coletivamente os acontecimentos e relatos no tempo, contendo acontecimentos vividos, estudados e os projetados para o futuro. - Usar as medidas de tempo de curta (horas, dias, meses...), média (anos e décadas) e longa duração (séculos). - Perceber a passagem do tempo, através de fotos antigas e atuais. - Compreender a rotina de horários de seu cotidiano (exemplo, hora de acordar, estudar, ir para escola, almoçar, dormir etc.) - Criar uma história que envolva sequência temporal de curta e média duração. - Construir uma linha de tempo pontuando os principais acontecimentos de sua vida, através de entrevistas com os pais e familiares. - Explicação das próprias opiniões sobre mudanças e permanência nos acontecimentos vividos cotidianamente.	- Presente, passado e futuro: hoje, ontem e amanhã: Hoje/antigamente; Ontem/amanhã; Observar a historicidade dos objetos (ex. carro, vestimentas, casas etc.). - Contando o tempo: Medidas de tempo de curta (horas, dias, meses...), média (anos e décadas) e longa duração (séculos); Utilizando o cotidiano da escola; Entendendo a passagem do tempo. - Minha vida, meu tempo: Entendendo a passagem do tempo com base em lendas, mitos e textos de ficção. - História (ficção) envolvendo sequências temporais - Linha de tempo e vida do aluno
Trimestre 3	- Observar o modo de vida dos homens pré-históricos destacando a caça, pesca, coleta e o nomadismo como as principais formas de sobrevivência dos mesmos.	- Reconhecer a importância dos fósseis para as pesquisas sobre os animais pré-históricos. - Conhecer as diferentes espécies de dinossauros, analisando como viviam muito antes do surgimento do homem. - Comparar os animais pré-históricos com as espécies de animais existentes na	- Animais pré-históricos (dinossauros) - Os primeiros povos: Como viviam; O que comiam; Onde moravam.

Cedido pela SMED. Ver Anexos.

A matriz curricular foi construída para o 1º ano centralizando a contagem e percepção do TEMPO. A abordagem desse conceito começa das experiências mais próximas dos alunos para, posteriormente, distanciar-se gradativamente.

Destina-se um espaço relativamente pequeno para conteúdos relacionados à IDENTIDADE. No que diz respeito à FAMÍLIA, observamos a preocupação com a comparação de modelos de famílias atuais com famílias do passado: de índios e africanos e europeus. Nesse sentido, ainda há a pretensão em discutir o conteúdo com base na diversidade de gênero, o que não ocorre com o currículo destinado ao 1º ano da escola rural multisseriada, como vimos.

O terceiro trimestre traz ANIMAIS PRÉ-HISTÓRICOS e os PRIMEIROS POVOS como conteúdo. É uma escolha incomum para o 1º ano, pois representa um distanciamento muito grande em relação às abordagens temporais propostas no segundo e terceiro trimestres. Não há relação com os animais que os alunos conhecem, de sua comunidade e de outras que já tenham estado. Acreditamos que há influência da proposta curricular do Acre nessa escolha.

Notamos que não há conteúdo algum que se referencie ao campo, o que soa estranho, já que a matriz curricular se direciona para escolas rurais seriadas e escolas urbanas. Observamos ainda, no que se refere às competências e habilidade, a similaridade com o currículo destina as escolas multisseriadas.

Continuando nossa análise, observemos agora o currículo destina ao 2º ano.

Quadro 14 - Currículo das Escolas Seriadas – urbanas e rurais- de Vitória da Conquista: 2º ano

MODALIDADE: CICLO I E SEGMENTO I ANO: 2º			
HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL DAS ESCOLAS URBANAS E RURAIS SERIADAS: CICLO I – SEGMENTO I – 2º ANO			
TRIMESTRE	COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS

° Tri me str e 1	- Relacionar lugares e tempos vividos na vida cotidiana com rotinas, medições e marcadores de tempo cronológico para apreender noções de tempo vivido no presente e no passado. - Reconhecer mudanças e permanências na comunidade ou bairro onde mora.	- Organizar informações no tempo. - Perceber a importância de contabilizar o tempo desde o surgimento do homem. - Perceber mudanças temporais em casas e outras construções de seu bairro, através da comparação entre fotos antigas e atuais. - Observar que os nomes de algumas ruas homenageiam moradores antigos do bairro. - Perceber a historicidade de espaços coletivos, como praças e jardins.	- Qual a importância de contar o tempo: O tempo e as primeiras sociedades humanas; - Bairro/comunidade rural: Resgatando a história do meu bairro; As casas do meu bairro têm história; Os lugares de convivência.
Tri me str e ° 2	- Perceber a importância da família e da escola para sua formação, estabelecendo semelhanças e diferenças entre essas instituições atuais e as do passado.	- Perceber que a sua aprendizagem iniciase na família. - Relacionar costumes de sua família com a família de outros colegas. - Observar a importância de se ouvir as pessoas mais velhas, como tios, avós e os seus pais, percebendo nos ensinamentos destes, fatos importantes de sua família. - Perceber, em fotos e outros documentos antigos, a mudanças em cada membro de sua família, observando que os costumes mudam mesmo num período de tempo pequeno. - Observar que muitos objetos de sua casa são lembrados por sua importância histórica. - Identificar a escola como espaço social de aprender. - Observar que antes de existir as escolas atuais	- A família e a escola: presente e passado: Os diferentes tipos de família; Os avós; Os pais; Os irmãos; Mudanças e permanências nos costumes das famílias; - A escola: Os tipos de escola (urbana, rural, indígena etc.); Onde está localizada a escola?; Conhecendo os espaços da escola: diretoria, salas, bibliotecas, pátio etc.; - Espaços educativos: a educação nas comunidades indígenas, rurais e quilombolas.

		as pessoas já aprendiam em outros espaços. - Perceber em comunidades indígenas e quilombolas antigas, que as crianças aprendiam com as pessoas mais velhos de seu grupo. - Perceber os elementos que constituem a sua escola. - Identificar quais são as principais carências de sua escola.	
--	--	---	--

° Trimestre 3	- Estabelecer relações entre produção, distribuição e modos de preparo de alimentos com os sujeitos históricos envolvidos nesses trabalhos, em diferentes épocas e sociedades. - Reconhecer mudanças e permanências nos hábitos culturais alimentares, comparando aqueles que são compartilhados hoje em dia, com os identificados nos hábitos de seus pais e avós, em outros tempos.	- Discutir sobre os hábitos alimentares – dos alunos, da classe e dos seus familiares. - Discutir sobre permanências e mudanças nos hábitos alimentares e de seus familiares, distinguindo os hábitos do presente e os do passado. - Explicar, com suas opiniões, mudanças e permanência nos hábitos alimentares. - Participar de situações, na escola, que se relacionam a hábitos alimentares particulares: festas, comemorações de aniversários, Páscoa e Festa Junina. - Discutir sobre hábitos alimentares da turma. - Escutar narrativas históricas de hábitos alimentares de outras culturas, de outras localidades, e de outros tempos. - Identificar hábitos alimentares de sua comunidade e de outras localidades e tempos. - Identificar os alimentos de origem orgânica e industrial, demarcando sua origem e distribuição, assim como seus benefícios para a saúde do ser humano.	- Hábitos culturais: Alimentos de diferentes épocas e sociedades; Produção; Distribuição; Modos de preparo - A alimentação ao longo dos tempos: A descoberta do fogo; As caçadas; A revolução agrícola; Os alimentos de cada localidade; Como se alimentavam os indígenas; Que tradições alimentares herdamos dos indígenas; Qual era a comida do africano?; Comidas herdadas da África; Os hábitos alimentares: ontem e hoje. - Qual a origem dos alimentos? - Os alimentos orgânicos - Alimentos industrializados
---------------------------------	--	---	---

Cedido pela SMED. Ver Anexos.

A importância da contagem do tempo e a relação das primeiras sociedades humanas com ele são os conteúdos eleitos para o primeiro trimestre do 2º ano. Acrescenta-se BAIRRO e COMUNIDADE RURAL.

O retorno do conteúdo FAMÍLIA para o 2º ano chama atenção, pois, geralmente, discute-se esse conteúdo no 1º ano. Os tipos de família, ausentes na matriz curricular para o 1º ano, está contemplado aqui.

No conteúdo ESCOLA, a matriz traz contextos do campo, sobretudo quando aborda os espaços educativos: comunidades indígenas, rurais e quilombolas.

O terceiro trimestre traz ALIMENTAÇÃO como principal conteúdo. Tipos de alimentação, de preparo, alimentos industrializados e orgânicos, fabricação de alimentos, alimentos consumidos por índios, africanos e alimentos culturalmente herdados.

Tal qual a matriz curricular proposta para o 1º ano, chama a nossa atenção, tanto no primeiro trimestre como no terceiro, a distância temporal que faz, o que entendemos como desnecessário para crianças de sete anos. Destacamos, nesse sentido, a REVOLUÇÃO AGRÍCOLA e a DESCOBERTA DO FOGO.

Sobre as competências, destacamos: relacionar modos de produção de alimentos do presente e do passado, assim como os tipos de alimentos. No que se refere às habilidades, destacamos: identificar bons e maus hábitos alimentares, assim como a narração de histórias sobre alimentação. Achamos interessante o foco na alimentação por apresentar aos alunos a História com a vida cotidiana. Finalizando esse tópico, passemos à análise do currículo do 3º ano.

Quadro 15 - Currículo das Escolas Seriadas –urbanas e rurais- de Vitória da Conquista: 3º ano

MODALIDADE: CICLO I E SEGMENTO I ANO: 3º			
HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL DAS ESCOLAS URBANAS E RURAIS SERIADAS: CICLO I – SEGMENTO I – 3º ANO			
TRIMESTRE	COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS

	- Observar a importância de Vitória da Conquista, como entreposto comercial histórico e atual pólo de distribuição de produtos e serviços no sudoeste da Bahia. - Relacionar lugares e tempos vividos com rotinas, medições e marcadores de tempo cronológico e histórico (datas, décadas e séculos) no esforço de apreensão do tempo. - Compreender as modificações no sistema de transporte e perceber a importância deste para escoação de produtos e informações.	- Perceber a importância do comércio para os grupos sociais, observando a variedade de produtos existentes em sua região. - Analisar fotos antigas e atuais de Vitória da Conquista, observando a expansão da cidade, os hábitos dos seus habitantes e os locais onde ocorriam o comércio de produtos e serviços. - Identificar as formas de comércio que perduraram pelo tempo, como sapatarias, feiras livres, e ervas medicinais. - Compreender a importância da Identificação e registro dos acontecimentos e suas sequências temporais, - Discutir sobre os hábitos e os costumes de acesso e uso do comércio da cidade no presente e no passado. - Identificar as rodovias como as principais vias de escoação de produtos, relacionando-as com as antigas estradas por onde passaram os tropeiros com seus produtos. - Compreender o surgimento comércio e sua importância econômica para as sociedades dominantes. - Identificar as mudanças e permanências nos meios de transporte utilizados pelo ser humano, observando que meios ainda são utilizados e as evoluções surgidas ao longo dos tempos.	- Vitória da Conquista: entreposto comercial - Minha cidade tem história: Sertão da Ressaca, Arraial da Conquista e Vitória da Conquista;O surgimento do comércio em Vitória da Conquista; Das grandes feiras aos shoppings - Meios de transporte através da História: presente, passado e futuro: Os tropeiros do Sertão da Ressaca; A formas de transporte numa cidade sem mar; Transportando por terra e ar
--	--	--	---

Trimestre 2	- Perceber a presença de diferentes povos no contexto de formação da cidade, observando como estes influenciam a cultura local até a atualidade. - Coletar informações de hábitos e costumes sociais, na família, na escola e na comunidade onde vive, identificando mudanças e permanências com o passar do tempo	- Discutir sobre permanências e mudanças, presentes nos seus costumes e hábitos e de seus familiares, em sua localidade, distinguindo aqueles vividos no presente e os do passado. - Observar a presença de povos de outras nacionalidades na cidade. - Explicar, com suas opiniões, as mudanças e permanências nos hábitos e costumes da sua cidade. - Reconhecer a importância dos monumentos históricos de Vitória da Conquista, tais como: o monumento a Glauber Rocha, monumento aos Índios, dentre outros. - Identificar aspectos de outras culturas nas tradições locais. - Analisar a letra do Hino da cidade, observando os aspectos positivos e as características importantes da cidade citadas no hino.	- A formação da minha cidade: Os povos da minha cidade (Índios, negros e brancos); De onde vieram esses povos?; Os conflitos advindos da ocupação da terra dos índios; Presença de povos de outros estados; Presença dos povos do semiárido; Vitória da Conquista: pólo comercial e universitário do sudoeste da Bahia. - Hábitos e costumes dos povos de minha cidade (Praças, igrejas, casarões antigos, museus, bibliotecas); as festas e tradições culturais; - Conhecendo o hino de Vitória da Conquista - Monumentos históricos de Vitória da Conquista: A praça do Boneco; - O monumento ao índio; O Cristo de Mário Cravo; O monumento a Glauber Rocha
Trimestre 3	- Perceber que o homem sempre teve a necessidade de se comunicar, identificando as variadas formas que possibilitam a comunicação. - Identificar a importância das relações de trabalho para o ser humano, observando as profissões existentes no passado e atualmente.	- Perceber a importância da imprensa para a sociedade, identificando os principais meios de comunicação de Vitória da Conquista. - Conhecer os passado histórico de Vitória da Conquista através de suas pinturas rupestres. - Identificar no museu da cidade jornais antigos, percebendo-o como fonte histórica importante para memória da cidade. - Pesquisar os meios de comunicação encontrados em Vitória da Conquista - Observar a importância da comunicação para a sociedade atual. - Discutir as mudanças ocorridas nas formas de comunicação após o surgimento da <i>internet</i>. - Perceber a multiplicidade de profissões existentes atualmente, identificando aquelas mais antigas. - Identificar o desaparecimento de algumas profissões, relacionando esse fato à tecnologia	- Os meios de comunicação: O homem sempre teve necessidade de se comunicar (Pinturas rupestres e hieróglifos); - As pinturas rupestres no Povoado de Jurema em Vitória da Conquista; - Tipos de comunicação: oral, gestual e musical; - Meios de comunicação (Telefone, Televisão, Rádio, Jornal impresso, revistas, <i>internet</i> etc.). - As profissões ontem e hoje: O homem e o trabalho; Trabalho e escravidão; As profissões antigas e

			atuais.
--	--	--	---------

Cedido pela SMED. Ver Anexos.

A Proposta vem acompanhada de indicação das referências que serviram de base para sua elaboração como podemos ver a seguir:

REFERÊNCIAS:

ACRE. Secretaria de Estado de Educação do Acre. Cadernos de Orientação Curricular: Orientações curriculares para o ciclo inicial – caderno 1, 3º ano. Rio Branco, AC.: SEE, 2009. v.2. II.

ALVES, Alexandre. Projeto Prosa: história, 3º ano. 1 ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

CORDI, Ângela. Projeto Eco Mirim: Grupo 5. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

DREGUER, Ricardo. Projeto Conviver: História, 3º ano. 1. Ed. São Paulo: Moderna, 2008.

LIMA, Mirna. Porta aberta: História, 3º ano. São Paulo: FTD, 2008.

LOBATO, Monteiro. História do mundo para crianças. São Paulo: Brasiliense, 2004.

Ressaltamos, sobre isso, as Orientações curriculares do estado do Acre, pois, como dissemos, influenciou nos conteúdos expostos no currículo que analisamos, sobretudo no que diz respeito aos conteúdos: PRÉ-HISTÓRIA e ANIMAIS PRÉ-HISTÓRICOS. Não existe referência sobre currículo, sobre ensino e metodologia de História e, também, sobre habilidades e competências, o que estranhamos. Chama a atenção o fato de não nenhuma referência bibliográfica sobre a História de Vitória da Conquista.

O MUNÍCIPIO é o único conteúdo proposto para o 3º ano. A história do município de Vitória da Conquista: os primeiros nomes, primeiros povos, surgimentos do comércio e do transporte, sempre comparados com a atualidade, ocupa todo o primeiro trimestre.

O segundo trimestre destina-se à formação do município, ao conhecimento de monumentos históricos, e ao hino da cidade. Observamos também a apresentação do município como pólo regional universitário e comercial. Destacamos, nesse contexto, o trabalho com monumentos históricos presentes no município, sobretudo o que homenageia o cineasta Glauber Rocha.

A COMUNICAÇÃO, MEIOS DE TRANSPORTE e PROFISSÕES são os conteúdos que compõem o terceiro trimestre do 3º ano. Os três conteúdos são abordados partindo da atualidade para o passado. Há, ainda, destaque nas pinturas rupestres localizadas em uma comunidade rural do município.

Como vimos, os currículos analisados são, de forma geral, elaborados distanciando-se de uma abordagem da História limitada a datas comemorativas e heróis. A riqueza e diversidade de conteúdos expressos sugere que o trabalho desenvolvido na disciplina para o Ciclo de Alfabetização carece de uma carga horária considerável e, assim, não condiz com um currículo que prioriza o ensino de Língua Portuguesa e Matemática.

Deteremos-nos agora por analisar os currículos elaborados pela SMED, sem a participação de professores, a partir da adesão do PNAIC no município.

2.4 O currículo de História elaborado pela Secretaria Municipal de Vitória da Conquista em 2013

O currículo construído em 2013 para o 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, diferente do que foi construído em 2010, não contou com a participação dos professores que atuam no Ciclo de Alfabetização. Ele foi feito, pela SMED, com base na matriz curricular do estado de Minas Gerais. Não tivemos informação sobre a razão da não participação dos professores nesse processo.

A matriz curricular que será analisada aqui foi resultado da construção vertical dos coordenadores pedagógicos da SMED. O que representa um atraso no que tange à questão democrática participativa da construção da matriz.

Ao contrário dos currículos analisados no tópico anterior, este está organizado por eixos. A principal diferença disso dá-se porque essa organização centraliza um eixo e os conteúdos fazem interface com ele. Este currículo foi elaborado, diferindo também do anterior, para todas as turmas de 1º, 2º e 3º anos, da zona urbana e da zona rural, tantos para escolas seriadas quanto para escolas multisseriadas.

Como podemos observar abaixo, a estrutura do currículo também difere da anterior, sobretudo porque é elaborada para os três anos que compõem o Ciclo de Alfabetização de forma conjunta e, ainda, por trazer, na quarta coluna vertical, dedicada aos anos, os objetivos destinados para cada ano (consolidar, introduzir, retomar e trabalhar). Destacamos, também, outras mudanças: não existe mais o tópico habilidades, a coluna que antes era destinada somente para conteúdos agora traz também CONTEÚDOS/CONCEITOS, e no lugar antes destinado às habilidades agora temos DETALHAMENTOS.

Quadro 16 - Currículo das Escolas Urbanas e Rurais – seriadas e multisseriadas – para o 1º, 2º e 3º anos: Eixo Autoconhecimento

HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL DAS ESCOLAS URBANAS E RURAIS DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA DA CONQUISTA: 1º – 2º – 3º ANOS					
EIXO 1: AUTOCONHECIMENTO			ANOS		
COMPETÊNCIA	CONTEÚDOS / CONCEITOS	DETALHAMENTOS	1º	2º	3º
1.1 – Conceituar História.	- O que é História?	- Por que estudar História? - Diferenciar: presente, passado e futuro. - A importância do estudo da História	I	T	T
1.2 – Conhecer a própria história e a origem do nome e sobrenome.	Quem sou eu? - Nomes e sobrenomes. - Eu e minhas relações sociais. - Eu e os outros. - Quem eu era e como eu sou. - Meus sentimentos. - Minhas preferências. - Regras de convivência (combinados) - Descobrir a própria história. - Diferentes registros: orais e escritos - Os documentos que registram a história de cada um, tais como: registro de nascimento, Carteira de Identidade	- Entender sua história, a escolha de seu nome e origem do seu sobrenome (relatórios orais, entrevistas com os pais e parentes, sobre seu nome e origem de seu sobrenome). O objetivo é fazer com que o aluno perceba que o nome de cada pessoa tem um significado, uma história, e que compõe a sua biografia. *Documentos Históricos: Certidão de Nascimento, Carteira de Vacinação, fotografia e outros. - No âmbito da sala de aula, seria interessante o relato de alguns depoimentos sobre o dia do próprio nascimento e saber quem contou sobre esse dia a eles, também seria relevante a troca dos registros entre os alunos e, levantamento com o grupo sobre os acontecimentos que ocorreram no Brasil e no mundo nos anos em que eles nasceram. A partir disso, poderiam ser confeccionados juntamente com os alunos, cartazes em um retângulo de cartolina, organizá-los em ordem cronológica e fazer uma linha do tempo. - Diferenciar fato pessoal (nascer no dia do aniversário da mãe), fato nacional (nascer no dia da morte de Ayrton Senna) e fato mundial (nascer no ano da Copa do Mundo). -Promover uma ida à Biblioteca para pesquisar poemas que tragam nomes de gente	I	T	T/C

1.3 – Conhecer documentos, registros que fazem parte da história de vida de cada um.		- Realizar um recital com os poemas coletados. - Conversar com a turma sobre o que ela sabe a respeito de documentos. - A certidão de nascimento deve ser explorada como um dos diversos	I/ T	T	T/ C
		documentos que registram a história de uma pessoa. O aluno deve perceber a importância desse documento e o direito que cada um tem a ele. Além disso, é importante que o aluno tenha acesso a outros tipos de documentos históricos, pois a carteira de vacinação também é um documento que traz informações sobre a história da criança. -A carteira de vacinação, além de ser um ótimo recurso para comentar os tipos e a importância das vacinas para a prevenção das doenças, é um documento que serve para demonstrar a passagem do tempo na vida da criança. - Conhecimento e confecção da carteira de identidade da criança. - Propor a confecção de um álbum de lembranças e a construção da linha de tempo de cada um			
1.4 – Conhecer as diferentes realidades sociais e étnico culturais, reconhecendo a si mesmo como parte de um grupo.	- As diferentes realidades sociais. - Diversidade e miscigenação.	- Relacionar e respeitar a diversidade social e cultural, percebendo-se parte de um grupo com especificidades importantes para a construção de uma sociedade justa e democrática. -Explorar o conhecimento prévio dos alunos sobre os hábitos e costumes do povo brasileiro, moradia, meios de transporte, vestuário, religião, brincadeiras, festas, etc. -Comentar a diversidade da nossa cultura influenciada pelos índios, negros e demais povos.	I	T	T

1.5 - Conceituar família.	*Eu minha família e minha história. - Conceito de família. Diferentes tipos de família em várias épocas. Relatos orais. *O meu grupo familiar: A família de cada um. Meus parentes. A vida em grupo. *Memórias da família A minha história e a História da minha família. Retratos e objetos do passado.	O trabalho com a noção de família possibilita às crianças um aprofundamento do seu autoconhecimento e a identificação de sua realidade social mais próxima: as pessoas que com elas convivem em casa e as que cuidam delas. É importante que reconheçam que cada um faz parte de um tipo de família, pois existem diversas formas de composição familiar. - Fazer a observação de fotos das famílias verificando diferenças e semelhanças. - Propor o desenho da família identificando a função de cada membro. - Entrevistar os familiares mais idosos para conhecer a história da família. - Fazer a exposição de fotos e objetos antigos que retratam a história da família. - Construir a linha do tempo da própria família.	I/ T	T/ C	R
	- Pequena linha do tempo				
1.6 - Valorizar e reconhecer a importância da família na formação e desenvolvimento pessoal dos indivíduos.	Grupos familiares em diferentes espaços: hábitos, costumes, modos de falar. - Descrição e caracterização; diversas formas de composição do grupo família.	- As crianças devem perceber que as famílias também se modificam através do tempo (na forma de se vestir, na composição família e na forma de se relacionar) e que as imagens, (fotografias) contam histórias. Para isso, pode-se trabalhar com diversos materiais que envolvam o tema em questão, em que poderá se utilizar fotografias, objetos antigos de família, brincadeiras de família, lendas, histórias dos pais quando eram crianças e outros. O aluno deve perceber que cada objeto pode contar um pouco da história da família. E que a vida da família através do tempo e das gerações apresenta permanências e mudanças	I	T	C
1.7 – Identificar os membros que compõe uma família. – Perceber a diversidade da composição familiar.	- Os grupos familiares e suas diferentes organizações: divisão de trabalho; rotina familiar.	- Através de fotos, gravuras verificar as diferentes organizações familiares, divisão do trabalho nas famílias antigas e atuais, nas tribos indígenas e reflexão do papel da mulher ao longo do tempo; o dever de cada um na rotina familiar atual.	I/ T	T/ C	T/ C

1.8 – Identificar e relacionar o modo de vida de cada um ao de outros grupos sociais, em suas manifestações culturais e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças.	- As famílias brasileiras: de onde vieram nossos costumes. - Origem e características dos diversos grupos sociais.	- Relacionar as diferenças e as semelhanças existentes entre os grupos sociais e suas manifestações através de brincadeiras, jogos, festas, costumes, crenças, etc.	I	T/ C	R
1.9 Compreender que as características pessoais e comportamentais são reflexos do grupo a que pertence o indivíduo.	- Mudanças e permanências (gostos, características físicas).	- Reconhecer e respeitar o modo de ser e viver de cada um: costumes, sotaques, música, comida.	I	T	C
1.10 Compreender e identificar as atividades do dia-a-dia de sua família	- O dia-a-dia da família	- Identificar as atividades de cada membro da família, reconhecendo a importância da cooperação entre eles, distinguindo as atividades de trabalho, descanso e lazer.	I/ T	T/ C	T/ C
*C = Consolidar, I = Introduzir, R = Retomar e T = Trabalhar.					

Cedido pela SMED. Ver Anexos.

Notadamente o eixo AUTOCONHECIMENTO ocupa a maior parte do currículo de História para o ciclo de alfabetização de Vitória da Conquista. Parte do contexto mais próximo dos alunos e, centraliza a família: conhecer outros tipos de família do país, as relações familiares e a história do nome e da família. Observa-se a preocupação, no item DETALHAMENTOS, no direcionamento do trabalho. Chama atenção a preocupação com elementos referentes à teoria da História no ponto 1.1.

A ausência da discussão da família baseada na diversidade de gênero é perceptível. Algo que é negativo, pois deixa de considerar famílias com duas mães, dois pais, só a mãe, só o pai, apenas os avós ou outros parentes, o que pode constranger os alunos que pertence, as famílias assim compostas e, ainda, deixa de discutir questões importantes e atuais na sociedade brasileira, como por exemplo, a adoção de crianças por casais gays.

Analisaremos agora o eixo MORADIA.

Quadro 17 - Currículo das Escolas Urbanas e Rurais – seriadas e multisseriadas – para o 1º, 2º e 3º anos: Eixo Moradia

HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL DAS ESCOLAS URBANAS E RURAIS DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA DA CONQUISTA: 1º, 2º e 3º ANOS					
EIXO 2: MORADIA			ANOS		
COMPETÊNCIA	CONTEUDOS/ CONCEITOS	DETALHAMENTOS	1º	2º	3º
2.1 Reconhecer as casas, suas histórias e diferenciar os tipos de casas construídas ontem e hoje.	- As casas e suas histórias - Casas de ontem, casas de hoje.	- Identificar construções antigas e modernas e verificar as mudanças que ocorrem nos locais ao longo do tempo, utilizando gravuras e fotos; bem como realizar excursões nos locais históricos da cidade. - Analisar os diferentes materiais utilizados.	I/ T	T/ C	C/ R
2.2 Compreender as várias formas de moradia das pessoas. (própria, aluguel, favelas/ aglomerado, cortiços, apartamentos, cedido(a), financiada etc.)	- Diferentes tipos de casas. - De quem são as casas.	- Identificar os diversos tipos de casas percebendo que elas também têm seus registros históricos, podendo ser própria ou não. - Analisar a planta de uma casa e propor que cada um faça a planta de sua casa.	I/ T	T/ C	C/ R
*C = Consolidar, I = Introduzir, R = Retomar e T = Trabalhar.					

Cedido pela SMED. Ver Anexos

Neste eixo há uma centralidade na História da moradia, nos tipos de moradia, nas relações sociais e econômicas que definem os tipos de moradias. É uma oportunidade interessante para aulas de campo no entorno da escola e em outros locais da cidade. Também é um contexto ideal para discutir a falta de moradia, movimentos sociais e a reforma agrária.

Quadro 18 - Currículo das Escolas Urbanas e Rurais – seriadas e multisseriadas – para o 1º, 2º e 3º anos: Eixo Rua, Bairro e Cidade

HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL DAS ESCOLAS URBANAS E RURAIS DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA DA CONQUISTA: 1º – 2º – 3º ANOS					
EIXO 3: RUA, BARRO E CIDADE			ANOS		
COMPETÊNCIA	CONTEÚDOS/CONCEITOS	DETALHAMENTOS	1º	2º	3º
3.1- Conhecer a história da rua e do bairro onde mora, identificando os pontos de referência existentes.	- A rua onde moro. - A origem do nome das ruas. - A rua e o bairro: espaços de convivência. - As ruas de ontem e ruas de hoje.	- Conhecer a história da rua/ bairro e identificar o seu próprio endereço apontando os pontos de referência nele existentes.	I/T	C	R
3.2 - Reconhecer os modos de viver dos grupos sociais presentes no bairro.	- O bairro e a comunidade (urbana ou rural) - As transformações do bairro.	- Compreender o conceito de comunidade, as diferentes comunidades existentes e o que determina uma boa qualidade de vida para os diferentes grupos (comércio, igreja, lazer, segurança etc.)	I	T	C
3.3 - Valorizar o trabalho dentro do contexto sociocultural da comunidade local.	- O conceito de trabalho. -Tipos de trabalhadores existentes na comunidade. - Os trabalhadores da comunidade no passado.	- Conhecer o tipo de trabalho predominante na comunidade local, verificando se houve mudança ao longo do tempo.	I	T	C
3.4 - Reconhecer a importância e o valor das diversas profissões	- As profissões e suas especificidades. - O papel das profissões na sociedade	- Valorizar cada profissão, reconhecendo sua importância na comunidade.	I	T	C
3.5- Conhecer a história da sua cidade e suas principais características.	- A cidade tem sua história - A origem da cidade - A história do nome da cidade - Cidade: patrimônio do povo - (público ou privado) - Comunidade urbana e rural - Cidade: direitos e deveres dos cidadãos	- Conhecer e valorizar e conservar sua cidade e sua história, seu nome, suas produções culturais e suas principais características, se sentindo sujeito participante deste universo, portador de direitos e deveres.	I	I/T	T
*C = Consolidar, I = Introduzir, R = Retomar e T = Trabalhar.					

Cedido pela SMED. Ver Anexos.

Este eixo segue a mesma lógica da do eixo anterior e o amplia. A História da rua, do bairro e da cidade é central nesse eixo. Observamos a importância dada aos conhecimentos das relações sociais existentes no bairro e na cidade, as profissões e as culturas. Chama

atenção o objetivo de historicizar e conceituar trabalho, momento importante para as crianças perceberem que existem novas profissões e também conhecer profissões que não existem mais.

Quadro 19 - Currículo das Escolas Urbanas e Rurais – seriadas e multisseriadas – para o 1º, 2º e 3º anos: Eixo Escola

HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL DAS ESCOLAS URBANAS E RURAIS DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA DA CONQUISTA: 1º – 2º – 3º ANOS					
EIXO 4: ESCOLA			ANOS		
COMPETÊNCIA	CONTEÚDOS/ CONCEITOS	DETALHAMENTOS	1º	2º	3º
4.1 – Conhecer a história da escola, sua importância e função social.	- A história de sua escola	- Conhecer a história da escola e entender sua importância, funcionamento e organização dá oportunidade ao aluno de ampliar o seu processo de identificação enquanto parte de um grupo externo ao seu. O professor pode propiciar ao aluno atividades com visitas às dependências da escola, entrevistas com funcionários, pesquisas sobre história da escola, galeria de fotos antigas e novas e outras para fortalecer o sentimento de pertencer ao grupo	I/T	I/T/ C	C/ R
4.2 – Conhecer e entender as relações de convivência na escola.	- As normas de convivência na escola. - Os direitos e deveres da escola e do estudante (ECA ⁴³).	- Inserir o aluno nesse novo grupo supõe possibilitar-lhe conhecer e discutir as normas de convivência social na escola, destacando a importância do respeito nas relações professor/aluno, aluno/ funcionários, funcionário/ funcionário, professor/ professor	I/T	T/C	T/C /R
4.3 – Conhecer e valorizar o patrimônio escolar.	- Conceito de patrimônio - Valorização do patrimônio escolar.	- É importante que o aluno compreenda o que é patrimônio, tendo em vista a sua conservação e valorização social e cultural	I/T	T/C	T/C /R
*C = Consolidar, I = Introduzir, R = Retomar e T = Trabalhar.					

Cedido pela SMED. Ver Anexos.

⁴³ Estatuto da Criança e do Adolescente.

O eixo ESCOLA preocupa-se com a importância de se conhecer a História da escola, de valorizar o patrimônio escolar e com os direitos e deveres para a boa convivência no ambiente escolar. Oportunidade interessante para debater assuntos como a cidadania, os direitos individuais e coletivos, a preservação do bem público e o respeito aos mesmos.

Quadro 20 - Currículo das Escolas Urbanas e Rurais – seriadas e multisseriadas – para o 1º, 2º e 3º anos: Eixo Tecnologia

HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL DAS ESCOLAS URBANAS E RURAIS DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA DA CONQUISTA: 1º – 2º – 3º ANOS					
EIXO 5: TECNOLOGIA			ANOS		
COMPETÊNCIA	CONTEÚDOS/ CONCEITOS	DETALHAMENTOS	1º	2º	3º
5.1 – reconhecer e utilizar de maneira consciente a tecnologia presente no nosso cotidiano	- Meios de transporte - Trânsito - Meios de Comunicação: - Televisão - Rádio - Internet - Telefone - Tecnologia e lazer (Videogame, Câmeras fotográficas, Brinquedos eletrônicos, Robôs).	- Levar a criança a reconhecer a presença da tecnologia no nosso cotidiano em casa na escola, no lazer, entendendo que ela também traz mudanças culturais e comportamentais. - Como utilizar a tecnologia a nosso favor.	I/T	I/T /C	T/ C
*C = Consolidar, I = Introduzir, R = Retomar e T = Trabalhar.					

Cedido pela SMED. Ver Anexos.

Discutir avanços tecnológicos com as crianças do Ciclo de Alfabetização é muito importante, já que estão inseridas em um mundo extremamente tecnológico. É importante perceber a história da tecnologia, pois não podemos deixar de dizer aos alunos que a ela é tão remota quanto o homem. Nesse contexto, é salutar discutir o mau e o bom uso das inovações tecnológicas e enfatizar a importância de usá-las na sala de aula, inclusive nas aulas de História.

Notamos a ausência de conteúdos que trabalhem especificamente as relações etnicorraciais, em cumprimento da Lei 10.639/2003. O que soa estranho, pois o município, desde 2006, optou por discutir a temática nas séries iniciais como tema transversal, o que não impede que a disciplina de História contemple a discussão.

As discussões sobre a diversidade de gênero é outra ausência que nos chama atenção. Discutir relações de gêneros, nessa fase escolar, é de extrema importância, sobretudo quando observamos os preconceitos existentes na escola, na família e na sociedade. As crianças assistem novelas, veem filmes, acessam redes sociais e, assim, estão imersas nas discussões

sobre adoção de crianças por casais gays, casamento entre gays, mudança de sexo, dentre tantas outras discussões. O combate ao machismo, nesse contexto também faz muita falta a um currículo que pretende ser transformador, sobretudo quando observamos a violência contra a mulher crescer diariamente.

É perceptível, apesar das ausências supracitadas que, assim como nas orientações do PNAIC, o currículo prescrito existente na Rede Municipal de Vitória da Conquista, expresso nas suas matrizes para a disciplina de História, extrapolam as tradicionais percepções sobre a disciplina para a alfabetização. A preocupação em conhecer o outro, outras famílias e outras culturas fica explícita.

O uso da disciplina somente em datas comemorativas e baseando-se no decorar, como ficou marcado o ensino de História em décadas anteriores, distancia-se dessa matriz curricular prescrita, ultrapassando, desse modo, a limitação da disciplina apenas apreendida com base nos grandes personagens e figuras atemporais.

A preocupação exposta é a de tornar a disciplina integrante do processo de alfabetização, ao contrário do que a disciplina foi para esse processo durante muito tempo, como denunciou alguns autores que se dedicaram/dedicam ao estudo da disciplina nessa fase escolar, sobretudo a Selva Guimarães Fonseca que, ao refletir sobre sua trajetória docente como alfabetizadora, expôs a realidade da disciplina no processo de alfabetização no período da ditadura militar até a década de 1980:

Era um processo desvinculado e em detrimento das outras disciplinas básicas do currículo escolar: Estudos Sociais (em Minas Gerais a nomenclatura era “Integração Social”) e Ciências Naturais. Geralmente, a recomendação era ministrar os temas dessas duas disciplinas em poucas aulas, quando estivesse próximo do calendário de provas. E, como era obrigatório registrar nos diários as notas e as frequências dos alunos em todas as disciplinas, os professores ensinavam alguns conteúdos, às vezes às vésperas de prova, que de forma objetiva eram “cobrados” nas avaliações comumente em forma de testes. Assim, os Estudos Sociais e as demais disciplinas eram meras formalidades na “grade curricular”, outra nomenclatura recorrente no período e bastante representativa da concepção curricular em vigor.

A centralidade do processo pedagógico era ensinar o aluno a ler, escrever e realizar as quatro operações via memorização da “tabuada”, realizações de “problemas simples e de cálculos mentais” (FONSECA, 2009, p. 85).

As matrizes curriculares do município em questão e as orientações curriculares do PNAIC aqui apresentadas também se distanciam de uma abordagem tradicional positivista, preocupada com a formação pátria, moral e cívica, como destaca a professora Selva, ao continuar refletindo sobre sua experiência:

Na disciplina “Estudos Sociais”, seja na versão da Ditadura Militar em Minas Gerais (“Integração Social”) ou, posteriormente, na versão dos anos 1980 (“Formação Social e Política”), o conteúdo básico era constituído por datas cívicas, grandes acontecimentos (a história política) da localidade e do estado e alguns fenómenos geográficos naturais, como, por exemplo, “as estações do ano”, o relevo, a vegetação, o clima e a hidrografia da nossa região (FONSECA, 2009, p. 86).

Salientamos que nossa crítica vai para o decorar pelo decorar, pois sabemos que a memorização consciente é algo positivo:

É preciso, no entanto, na crítica aos métodos mnemônicos, identificar que tipo de memorização está sendo considerada desnecessária e passível de ser descartada. Parece acertado afirmar que a crítica feita é contra um tipo de memorização mecânica, do “saber de cor”, da pura repetição, e não contra o desenvolvimento intelectual de memorizar. Essa distinção deve ser feita para evitar que se julgue totalmente desnecessário desenvolver nos alunos a capacidade de memorizar acontecimentos, no caso da História, e referenciá-los no tempo e no espaço, para que, com base neles, se estabeleçam outras relações de aprendizado. Parece-nos que reside nesse ponto, ou seja, na confusão entre a *memorização mecânica* e *memorização consciente*, a necessidade de particularizar a crítica contra esse método de aprendizagem (BITTENCOURT, 2009, p. 71).

Percebemos que há uma preocupação com o método de ensino de História. Ele é diversificado. Com atividades instigantes e dinâmicas. O que contribui para o interesse e o aprendizado da disciplina. Propiciar momentos que potencialize a curiosidade, a dúvida, a criatividade e o diálogo é importante para os alunos. Isso enriquece o seu vocabulário, ensina a ouvir outras opiniões, ao mesmo tempo em que, expressam as suas.

Observamos, ainda, que tais currículos atendem às orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) para o primeiro ciclo, antigas 1ª e 2ª séries e atuais 2º e 3º anos, quais sejam:

Prevalecem estudos comparativos, distinguindo semelhanças e diferenças, permanências e transformações de costumes, modalidades de trabalho, divisão de tarefas, organizações do grupo familiar e formas de relacionamento com a natureza. A preocupação com os estudos de história local é a de que os alunos ampliem a capacidade de observar o seu entorno para a compreensão de relações sociais e econômicas existentes no seu próprio tempo e reconheçam a presença de outros tempos no seu dia-a-dia (BRASIL, 2001, p. 51).

Não existem elementos expressos que nos sugira a existência de uma interdisciplinaridade entre História e as outras disciplinas que compõem os currículos que analisamos. Como vimos, diversas habilidades e competências expressas nesses currículos (narrar, escrever, listar...), são comuns a Língua Portuguesa, Matemática e outras disciplinas,

mas não relação interdisciplinar mesmo, resultando na centralidade do processo de alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática.

2.5 O currículo Real da disciplina História para o Ciclo de Alfabetização das escolas municipais de Vitória da conquista: com a palavra as professoras alfabetizadoras

As discussões feitas até aqui são importantes para compreensão do currículo da disciplina História nas escolas municipais de Vitória da Conquista e, ainda, a relação desta disciplina com o processo de alfabetização. Mas os currículos oficiais/prescritos não dão conta do que realmente as professoras alfabetizadoras trabalham nessa disciplina. Assim, buscamos nesse tópico, a partir dos relatos abaixo expressos, uma aproximação do currículo real.

As professoras foram inquiridas a respeito do currículo da disciplina e sobre as metodologias utilizadas e a frequência das aulas.

Bom, eu costumo utilizar bastante atividade lúdica. O que eu não consigo nos livros didáticos, o que eu não acho na *internet*, o que eu não encontro na escola eu confecciono, eu invento.

Eu gosto de trazer bastante caça palavras, invento quebra cabeça, crio atividades diferenciadas, jogos, roleta com envelopes, ali dentro tem perguntas, separa a turma em grupo, faço as perguntas e eles registram alguma coisa no caderno, então assim, o que eu não consigo eu crio. Eu costumo trabalhar História com eles três vezes, duas vezes por semana em aulas assim... No primeiro momento a gente tem três horas, por exemplo, a turma de primeiro ano de 8 às 10:15h, então, esse primeiro momento é só voltado para a história, no outro momento seria no segundo tempo que é de 10:35h até o fim do horário que é 12:45h.

Então, quando não é no primeiro tempo é no segundo tempo, de duas vezes até três por semana (Thais, professora efetiva há 18 anos, atua no 1º ano de uma escola rural, formada no Magistério, graduada em pedagogia e Especialista em Alfabetização e Letramento).

A professora Thais não se ocupa por falar do currículo, no que se refere especificamente à matriz curricular. Centraliza sua fala nos recursos que utiliza e na frequência que ministra a disciplina. Percebemos que ela se preocupa em trabalhar História com ludicidade e abusa da criatividade para isso. Utiliza livros didáticos e faz pesquisas em outras fontes também. Faz trabalhos em grupos e proporciona momentos para que os alunos escrevam nas aulas de História.

Apesar de não dizer quais conteúdos trabalha, a professora demonstra preocupação com o desenvolvimento das aulas, o que é positivo, principalmente por seu trabalho ser nas

turmas de 1º ano. Percebemos, no relato dela, que a disciplina História não é marginalizada, já que os alunos têm de duas a três aulas por semana.

A professora não faz referência alguma ao currículo elaborado em 2013 pela SMED. Como vimos, todos os conteúdos de todos os eixos são indicados para trabalhar no 1º ano e, mesmo assim, a professora não o cita. Acreditamos que a não participação de professores na elaboração desse currículo pode justificar a fala da professora.

Já a professora Janete, se coloca assim:

Assim, eu trabalho mais a questão... mais assim... conteúdos da vida deles, a história da família, mais a questão assim... espaço, entendeu? Então, como eu trabalho, eu trabalho com música, histórias, né... E aí textos sobre a vida deles, do dia a dia deles, mais coisas da vida deles mesmo, do dia a dia deles. Vixe, tô nem me lembrando.

É que eu tô falando assim... Como eu... Minha preocupação é mais com a leitura e a escrita, eu quase assim... não lembro assim... Muito a questão. Mas é maquete, é o desenho da família, é pesquisa, mais é isso.

Assim... Mais ou menos assim... de quinze em quinze, mais ou menos, e que trabalho com História, entendeu?

É aquilo que eu tô falando... quando a gente tá com as séries iniciais a gente tem uma preocupação muito grande, na questão de alfabetizar essas crianças, e tem a cobrança da rede... da Secretaria da Educação, a cobrança dos pais e ainda tem a cobrança da própria escola, dos "colega" também, que no ano que vem já vai para outra série, então, a gente preocupa muito na parte da leitura e da escrita, e às vezes a gente acaba até esquecendo da parte de História, Geografia, entendeu? A gente estuda pouco mesmo (Janete, professora efetiva há 17 anos, atua no 1º ano de uma escola urbana, formada em Magistério, graduada em Pedagogia e Especialista em Alfabetização e Letramento).

Os conteúdos FAMÍLIA, VIDA DO ALUNO e ESPAÇO são centrais nas aulas da professora Janete. Apesar de ela dizer que não lembra muito de outros conteúdos, pois se preocupa mais com leitura e escrita. Expressa que o que realmente importa para ela são esses conteúdos. Apesar de citar esses conteúdos de História, não faz alusão à gama de conteúdos expressos no currículo de 2013. Acreditamos que, assim como a professora Thais, isso se justifique pela não participação de professores no processo de elaboração desse currículo.

Ela usa filmes, músicas, maquetes, pesquisa e desenhos. O que demonstra que as aulas sejam dinâmicas e variadas, no que se refere à metodologia.

Ela compreende, quando diz se preocupar mais com alfabetização: leitura e escrita, que a disciplina História não faz parte desse processo e, por isso, trabalha História apenas quinzenalmente.

Sente-se pressionada por pais, colegas, escola e pela SMED para “alfabetizar” seus alunos. Nesse contexto, para ela, trabalhar mais com História e Geografia pode comprometer

o trabalho com a leitura e a escrita, habilidades centrais, para ela, do processo de alfabetização.

Tal sentimento de pressão pode ser explicado por dois aparentes motivos: responder às expectativas da SMED e do PNAIC diante do desempenho dos seus alunos na Provinha Brasil, entregar aos professores do 2º ano os seus alunos lendo e escrevendo (alfabetizados). A sua qualidade como professora alfabetizadora, nos casos, é o que faz com que ela marginalize a disciplina História do processo de alfabetização.

Observamos que Janete se distancia das compreensões sobre alfabetização expressas pelo PNAIC, pela SMED e também pelos autores que identificou como importantes: Paulo Freire e Magda Soares. Tal distância pode, de algum modo, ser explicada por ela não se sentir motivada a trabalhar com a disciplina História, por não haver formações continuadas que discutam História, pois ela afirma no capítulo anterior que a disciplina é importante para o processo de alfabetização.

Para a professora do 2º ano:

Você apresenta o conteúdo, mas parece que eles não entendem. Parece que estão com os olhos fechados. A parte de História e Geografia é a mais difícil. Exige mais a leitura e a escrita. Aí a gente vai trabalhando com recortes, com desenhos... é muito difícil. E a gente nem usa os livros, partimos logo para o lúdico mesmo. A gente pega a turma e sai no bairro para eles aprenderem a desenharem as ruas, o nome das ruas, a história do bairro... a parte da família é mais fácil porque pedimos fotos, outros objetos e fazemos jogos na sala. Para os que já sabem ler é mais fácil.

Uso muito mapas, o globo, textos que os colegas indicam, filmes... aí a gente discute o filme, fala do conteúdo que o filme mostra. Uso muito os desenhos. Alguns falam: “oh tia eu não sei desenhar, sai feio”, “eu não vou desenhar não porque o povo vai rir de mim”. Mas eu insisto e digo que todo mundo sabe desenhar, e depois que termino a sala fica toda suja. As meninas que limpam ficam retadas, mas eu faço senão não dá certo História não. Trabalho História e Geografia bem menos que Português e Matemática, porque você sabe que eles precisam ler e escrever. Então trabalho de 15 em 15 dias.

É muito pouco mesmo os livros. A gente trabalha muito com o espaço da escola, o que tem em cada lugar da escola, o que já mudou, é isso, onde é a cozinha, o banheiro, a diretoria... eles precisam saber disso porque vão precisar disso para viverem na escola. Há uma rotatividade muito grande dos alunos.

Tem alunos que faltam muito... não sei porque os pais não são cobrados e o Bolsa Família não exige que o aluno esteja na escola? Eu não entendo mesmo isso! (Glaucia, professora efetiva há 15 anos, atua no 2º ano de uma escola urbana, formada no Magistério, graduada em Pedagogia e Especialista em Alfabetização e Letramento).

A professora Glaucia inicia sua fala expondo sua dificuldade porque os alunos parecem não compreender suas aulas. A leitura e a escrita, para ela, são essenciais para os

alunos compreenderem História e Geografia. Os alunos que ainda não dominam essas competências, segundo ela, é como se tivessem de “olhos fechados”, um tipo de cegueira. Por isso usa pouco os livros didáticos.

A solução encontrada pela alfabetizadora é abordar as duas disciplinas, História e Geografia, a partir de metodologias lúdicas. Faz aulas de campo pelo bairro, utiliza filmes, globo terrestre, mapas, desenhos e faz jogos na sala.

Os conteúdos que cita são FAMÍLIA, BAIRO e ESCOLA. O primeiro mais fácil, segundo ela, pois os alunos trazem objetos de casa, inclusive fotografias. Salienta que o conteúdo ESCOLA é importante pela necessidade imediata dos alunos conhecerem e viverem no espaço escolar. Ela também se refere ao currículo elaborado pela SMED em 2013.

Observamos que a professora se preocupa com participação dos alunos nas aulas e os incentiva: na produção dos desenhos, na escolha, exibição e abordagem dos filmes que passa.

Glaucia expõe a ausência de muitos alunos como algo negativo e tece críticas aos pais e a SMED por não fiscalizarem as cadernetas, alegando que os beneficiários do Bolsa Família necessitam frequentar a escola para receberem o benefício.

Algo que chama nossa atenção é o fato da professora não abordar História e Geografia separadamente. Na sua fala fica explícito que aborda as duas disciplinas juntas. O que destoa das recomendações da SMED e das matrizes curriculares que analisamos.

Explicita uma cobrança em focar seu trabalho na leitura e escrita, deixando em segundo plano as disciplinas de História e Geografia em detrimento de Língua Portuguesa e Matemática.

Outra professora do 2º ano, desta feita em escola da zona rural, assim se expressa:

Eu não vou mentir para você não Isaac! É algo difícil para mim e para muitas colegas... Trabalhar a História exige muito estudo. A gente tem de ler muito os livros didáticos. Às vezes vejo vídeos na *internet* para ver se consigo entender mais.

Eu trabalho com meus alunos que já sabem ler um pouco com o livro didático, mas os que não sabem eu fico lendo um pouco para eles, peço para outros alunos que já sabem ler para ficar com outro que não sabe.

Não uso muito o livro. Eu uso muito é recortes de revistas, filmes, aquele mesmo de Joelzito... aquele... Vista a Minha Pele, eu passo para os meninos e depois debatemos muito sobre se colocar no lugar do outro. Eu adoro esse filme.

Trabalho com fotos, com músicas, e com as datas. As mais importantes né? Dia da Independência, Dia do Descobrimento, Dia das Mães, Dia Das Crianças, Abolição de 13 de Maio e a Semana da Consciência Negra. Aqui fazemos um trabalho muito bonitona semana. Eu dou História assim... uma vez na semana, de quinze em quinze... (Simone, professora efetiva há oito anos, atua no 2º ano de uma escola rural, Graduada em Pedagogia).

As dificuldades do trabalho com a História e com o livro didático também são apontadas pela professora Simone. No que diz respeito ao livro didático a professora foca o trabalho de leitura mais com os alunos que já sabem ler, pede a esses alunos que leiam com os que ainda não dominam tal competência, trabalho também desenvolvido por ela. Admite usar pouco o livro didático.

Destaca o trabalho com as datas comemorativas como importantes. Nesse ponto conseguimos ver um pouco dos conteúdos que aborda em sala: Independência do Brasil, Descobrimento, Abolição, Consciência Negra. Além desses conteúdos, destaca como importante o Dia das Mães. Tais conteúdos não estão expressos no currículo de 2013 e ela também não se refere a esse currículo. Além disso, utiliza pouco o livro didático. Não sabemos dizer, de fato, de onde ela parte para escolha dos conteúdos que trabalha. Suspeitamos que, assim como outras professoras, deve haver trocas de planos de aula e de sugestões de conteúdos e abordagens com outros colegas. Salientamos que o conteúdo FAMÍLIA é comum na fala da professora, apesar de ser um conteúdo direcionado ao 1^a ano.

Ela utiliza de metodologias lúdicas no seu trabalho: recortes de revistas, filmes, fotos e músicas. Enfatiza que, ao trabalhar com o filme, o debate com as crianças é importante.

Ministra aulas de História semanalmente ou quinzenalmente. Estuda os livros didáticos para preparar suas aulas, assiste vídeos e também utiliza a *internet* como fonte de pesquisa.

Já a professora que ministra em turma multisseriada, afirma que:

Eu trabalho mais as datas comemorativas. A SMED não dá muito suporte não. A gente sente meio rejeitada porque somos de contrato e atuamos em multisseriadas. Não dão o mesmo suporte que as escolas seriadas e urbanas. Você sabe que a gente fica meio isolada. Porque nas multisseriadas é fogo. Trabalho mesmo o livro de História. Trabalho mais falando com eles sobre os fatos que mudaram o país... da escravidão, do Tiradentes. Trabalho também com a comunidade deles. Pergunto se sabem por que a comunidade tem o nome que tem. Se sabem que aqui é uma comunidade quilombola, quem foi Zumbi... Eles gostam porque deixo eles perguntarem muito nas aulas de História.

Eu trabalho bem menos que Português e Matemática porque é a base de alfabetizar. Os que já sabem ler mesmo fica até mais fácil. Mas eu trabalho como dá. Os meninos menores, do primeiro ano mesmo eu boto mais é desenho e recorte. Os do segundo eu já dou um texto, mais imagens e os três que tenho de 3^o ano já sabem ler, meio gaguejando, já boto com o livro mesmo, e vou acompanho a leitura e os exercícios. Tenho dois alunos especiais e não sei bem o que fazer. Sou sincera nesse aspecto. É difícil viu! (Gabriela, professora contratada há sete anos, atua numa turma

multisseriada bimodular, no 1º, 2º e 3º anos de uma escola rural multisseriada, formada no Magistério e Graduada em Pedagogia).

A realidade do trabalho docente da professora Gabriela já é um desafio grande, pois trabalha com três anos/séries ao mesmo tempo e em um mesmo espaço. Tal realidade, juntamente com o fato de ser uma professora “de contrato” faz a professora sentir-se rejeitada pela SMED, sobretudo no diz respeito à falta de suporte pedagógico.

Ela centraliza o seu trabalho com o livro didático. Destaca os seguintes conteúdos como importantes por serem “fatos” que mudaram o país: ESCRAVIDÃO e TIRADENTES. Acrescenta a esses dois conteúdos a COMUNIDADE. Enfatiza o fato de ser positivo trabalhar com esse conteúdo questionando aos alunos sobre a pertença quilombola e centraliza Zumbi como personagem destaque. Suas aulas são centralizadas nas DATAS COMEMORATIVAS.

Os recursos são diferenciados a partir da série/anos dos alunos: com os do 1º ano utiliza mais recorte e desenho, com os do 2º ano já usa texto e imagens e, com os alunos do 3º ano, foca no livro didático.

Centraliza o trabalho de alfabetização nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, pois, segundo ela, é a base para o processo, e “bem menos”, com História. Ela destaca que é mais fácil ensinar História quando os alunos que já sabem ler e admite não saber ministrar aulas para dois alunos especiais.

Assim como as outras professoras, ela não faz referência alguma ao currículo de 2013.

Acreditamos que o motivo é comum a ela também.

Chegando a abordagem feita as professoras do 3º ano, temos os seguintes depoimentos:

Eu sempre começo a trabalhar História com o conhecimento prévio daquilo que ele já traz do dia a dia dele, para depois chegar naquilo que eu quero. Quando a gente trabalha a História, a gente não só trabalha só no falar, só no que ele traz, né?

A gente trabalha com os recursos que a gente tem, né? Seja lá de revista, de gravuras, de tudo possa trazer para a sala de aula, de um vídeo, de uma história, tudo aquilo que a gente pode beneficiar o aluno, a gente traz... para a gente ter uma aula prazerosa.

São alunos de oito anos, oito e nove anos, mas também tem alunos de doze, de onze que ainda não alfabetizaram.

Aqui na escola é.... Jogos eu gosto, mas não temos. Mas a gente sempre trabalha, a gente procura buscar e também fazer, né?

Um exemplo, a gente pega parágrafos de uma historinha, de uma história de um determinado conteúdo e a gente faz um... Tipo assim um quebra-cabeça para eles irem montando e aí a gente vê a sequência, trabalhando história e português ao mesmo tempo, quer dizer interdisciplinar.

Eu não só trabalho com a História, porque muitas vezes a gente acha que está trabalhando História, só com História e você não está trabalhando só com História, você está trabalhando com várias disciplinas ao mesmo tempo, isso que é bom.

Nós temos duas aulas de História semanal, que aí a gente trabalha a História. A gente trabalha aqui com três trimestres, então aí eu separo de acordo com o livro didático que o aluno tem, a gente vai trabalhando de acordo com as datas comemorativas que a escola trabalha (Marlene, professora efetiva há dois anos, atua no 3º ano de uma escola rural, Graduada em Pedagogia)

Professora Marlene destaca os conhecimentos prévios dos alunos como ponto de partida para o trabalho com a disciplina História. Destaca, nesse sentido, o cotidiano dos alunos.

Ver a interdisciplinaridade como algo positivo importante para o ensino da disciplina, pois, segundo ela, ao ensinar História se trabalha com várias disciplinas. Enfatiza o ensino de Língua Portuguesa e História, conjuntamente, como importante.

Ela também aborda o ensino da disciplina a partir de DATAS COMEMORATIVAS e o seu planejamento, por trimestre se pauta nessas datas. Confecciona jogos - já que a escola na escola não possui -, revistas, gravuras, dentre outros recursos que possam levar para sala de aula. Ministra aulas de História duas vezes por semana.

O trabalho conjunto com Língua Portuguesa e História desenvolvido pela professora é algo interessante. Observamos que ela consegue mobilizar habilidades inerentes às duas disciplinas em uma mesma atividade.

Concluindo, observamos a fala da professora Daniela:

Olha, nós temos os livros didáticos que particularmente são muito bons. Mas há a necessidade de você ir buscar informações, procurar outros meios para que você possa desenvolver o seu trabalho.

Eu tenho uma certa dificuldade porque eu acredito que essas aulas precisam ter imagens, trabalhar com imagem, buscar os meios de comunicação, da tecnologia, você poderia ter um retroprojetor para você ter... porque só o livro em si deixa muito a desejar, muitas vezes a gente não tem o acesso desse material na escola.

Então, as aulas são desenvolvidas praticamente da mesma forma que a gente faz nas outras disciplinas... é com brincadeiras, textos, quando há a possibilidade, algum filme, atividades nesse sentido. Mas mesmo assim, há uma certa dificuldade para desenvolver esse trabalho.

Eu creio que há ainda uma deficiência para desenvolver com mais efetividade esse trabalho.

Olha, a escola geralmente ela se preocupa... não é a escola em si, mas o sistema em si em ter muitas atividades de letramento, que venha desenvolver nessa área, na matemática também tem muito material, mas na disciplina de História tem uma deficiência muito grande, a não ser o livro didático.

Geralmente, são duas aulas de história durante a semana (Daniela, professora efetiva há 12 anos, atua no 3º ano de uma escola urbana, formada no Magistério, graduada em Pedagogia e Especialista em Alfabetização e Letramento).

A professora Daniela critica positivamente o livro didático, mas considera limites no mesmo. Percebe a importância de ter outros recursos didáticos para o trabalho com a disciplina História, assim como outros meios de pesquisa.

Avalia como importante o uso de imagens nas aulas de História. Nesse sentido, destaca o quanto lhe faz falta um retroprojektor e outros recursos que possibilitem o trabalho.

Desenvolve suas aulas por meio de brincadeiras, textos e filmes. Assume que o trabalho é dificultado, dentre outros fatores, porque a escola e o sistema disponibilizam materiais e recursos mais voltados para o letramento que, segundo ela, não contemplam a disciplina História. A disciplina Matemática, segundo a professora, é maior beneficiada com os recursos do letramento. Trabalha História, geralmente, duas vezes por semana. Não cita conteúdos que trabalha.

2.6. O currículo e o cotidiano docente no Ciclo de Alfabetização

Analisando os relatos das sete professoras observamos que é recorrente terem dificuldade ao trabalhar com a disciplina História, sobretudo atrelada ao não domínio da leitura e da escrita pelos alunos e pelo fato só utilizarem como fonte de estudos, basicamente, o livro didático. Não buscam, dessa forma, estudar livros de metodologia do ensino de História, disponíveis em todas as escolas, o que poderia sanar deficiências, nesse aspecto, da formação que tiveram, como veremos no capítulo seguinte. Isso, de alguma forma, indica que compreendem o processo de alfabetização separado das aulas de História e que compreendem a leitura e escrita como pré-requisitos básicos para aprender História. E para ensinar, certamente.

Tal fato pode ser explicado, ainda, por sentirem pressão da SMED, algumas explicitam isso, em focar o trabalho em Português e Matemática, sobretudo porque o MEC e a SMED só avaliam a aprendizagem dos alunos, por meio da Provinha Brasil, nessas

duas disciplinas. E ainda, por acharem que a habilidade essencial para o aprendizado histórico seja a leitura e escrita.

Observamos a preocupação de algumas professoras em pesquisar para ministrarem aulas de História. Isso indica, mesmo que não exista o entendimento de que a disciplina faz parte do processo de alfabetização, um compromisso com a rotina da escola, as determinações da SMED e com os alunos, já que entendem que só os livros didáticos não são suficientes para o bom andamento de suas aulas.

As escolas e a SMED não se preocupam em oferecer às professoras materiais didáticos diversificados. As professoras dizem não possuir jogos, livros paradidáticos, dentre outros recursos que potencializam o ensino de História, apesar das bibliotecas escolares conterem alguns desses materiais. Tentam resolver o problema lançando mão da criatividade para oferecer aos alunos uma aula de História com recursos lúdicos, nas brincadeiras, o que é positivo por vários aspectos, pois:

O processo do brincar referencia-se naquilo que os sujeitos conhecem e vivenciam. Com base em suas experiências, os sujeitos reelaboram e reinterpretam situações de sua vida cotidiana e as referências de seus contextos socioculturais, combinando e criando outras realidades. Quando as crianças pequenas brincam de ser “outros” (pais, mãe, médico, monstro, fada, bruxa, ladrão, bêbado, polícia, etc.), refletem sobre suas relações com esses outros e tomam consciência de si e do mundo, estabelecendo outras lógicas e fronteiras de significação da vida. O brincar envolve, portanto, complexos processos de articulação entre o já dado e o novo, entre a experiência, a memória e a imaginação entre a realidade e a fantasia. (BORBA, 2007, p. 3536).

Ao trabalharem de forma lúdica, as professoras podem também trazer membros da comunidade escolar para contação de histórias, para entrevistas, para discutirem brincadeiras e brinquedos que já não existem mais e os que ainda permanecem. Se não ignorarem esses momentos ao processo de alfabetização, também podem percebê-los como ricos contextos de desenvolvimento da escrita, da leitura, da narração, da descrição e da oralidade. Nesse aspecto, pesquisar mais metodologias para o ensino de História pode gerar novas e divertidas formas do trabalho com a disciplina.

Apesar de todas as escolas municipais receberem, através do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE)⁴⁴, em 2010, livros de metodologias de ensino, de todas as disciplinas que compõem o currículo, incluído mais de dez títulos específicos para a

⁴⁴ Ver: <http://www.fnnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-apresentacao>. Acesso em 19 de jul de 2015.

metodologia do ensino de História, não houve referência a nenhum desses livros como fontes de pesquisa, nos relatos das professoras.

Também não se referenciam ao currículo elaborado em 2013, ainda em funcionamento, quando questionadas sobre os conteúdos que utilizam. O mesmo ocorre com os planos de aula. O que pode ser compreendido, de forma geral, pelo fato deste currículo ter sido construído de forma verticalizada, sem a participação dos professores, como foi o currículo de 2010.

As datas comemorativas ainda fazem parte dos currículos de Histórias das professoras alfabetizadoras pesquisadas. Interessante que em nenhum dos currículos prescritos que expomos aqui traz tal conteúdo exposto. Podemos supor que, mesmo havendo a participação dos docentes na construção do currículo em 2010, como já dissemos, eles não conseguiram expressar suas sugestões de conteúdos como gostariam no atual currículo prescrito.

Os conteúdos, poucos, citados pelas professoras são basicamente os mesmos. A diversidade de conteúdos contida na matriz curricular de 2013 não é citada. Não há referências a História do município, a personagens da história local, às relações etnicorraciais e as relações de gênero. Ficam ausentes, também, quaisquer conteúdos referentes aos índios. Salientamos que as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 são contempladas pelo município como temas transversais nessa fase de ensino, mas não são efetivadas na prática.

Isso sugere que a forma vertical como foi construída a matriz curricular de 2013, ainda em uso, pode ter causado certo incômodo nas professoras. O que fica explícito, assim como no capítulo anterior, é a que a cobrança do PNAIC por uma centralização em Língua Portuguesa e Matemática exerceu sim influência no trabalho das professoras.

Não houve referências à coordenação escolar em nenhuma das falas. O que, aparentemente, sugere um planejamento pedagógico sem suporte da coordenação, o que é estranho, já que as escolas rurais seriadas e as escolas urbanas possuem coordenadores pedagógicos que são responsáveis, principalmente, pelas Atividades Complementares feitas nas escolas (são três, mensalmente).

Observamos que nenhuma das professoras faz referência aos materiais didáticos advindos do PNAIC. Também nos chama atenção o fato de não fazerem referência alguma a esse Programa. O que ocorre também nos relatos expostos e analisados no capítulo I deste

trabalho. O que é estranho já que todas elas fazem parte do programa, participam das formações e recebem a bolsa auxílio.

Assim, a partir da análise do currículo real, constatamos que o PNAIC não causou impacto direto na prática das professoras pesquisadas, especificamente no que tange ao currículo para o Ciclo de Alfabetização, apesar das orientações curriculares do Programa ser contempladas nas matrizes curriculares municipais de 2010 e 2013, mesmo não havendo nada do Programa nas referências bibliográficas. O que não estranhamos muito, pois os esforços por mudanças curriculares, a nível nacional, são direcionados em maior medida para o Ensino Médio, principalmente, e para os anos finais do Ensino Fundamental.

Tal fato torna-se mais evidente quando observamos o distanciamento da disciplina História do processo de alfabetização, em desacordo com o que preconiza os documentos do PNAIC quando se referem ao currículo para o Ciclo de Alfabetização. Assim, percebemos que as professoras não compreendem a importância dos conhecimentos advindos das Ciências Sociais, sobretudo da História, nessa fase de ensino, que reside, especialmente:

[...] no desenvolvimento da reflexão crítica sobre grupos humanos, suas relações, suas histórias, suas formas de organizar, de resolver problemas e de viver em diferentes épocas e locais. Assim, a família, a escola, a religião, o entorno social (bairro, comunidade, povoado), o campo, a cidade, o país e o mundo são esferas da vida humana que comportam inúmeras relações, configurações e organizações. Propor atividades em que as crianças possam ampliar a compreensão de sua própria história, da sua forma de viver e de se relacionar (CORSINO, 2007, p. 69).

Em desacordo, também, com as concepções de alfabetização citadas pelas professoras, no capítulo I, quando as mesmas dizem acreditar no letramento como forma eficaz de alfabetização, podemos observar que a alfabetização centralizada em Língua Portuguesa e Matemática como bases do ato de aprender a ler e escrever despreza, de forma contundente, aspectos sociais importantes do contexto em que os aprendizes estão inseridos ignorando, desse modo, a importância de ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita (SOARES, 2004).

Com isso, desenvolvem um processo de alfabetização sem levar em consideração o letramento que, como já expomos aqui, são interligados. Com o primeiro se “adquire uma tecnologia- a escrita alfabética e as habilidades de utilizá-la para ler e escrever” (LEAL,

ALBUQUERQUE e MORAIS, 2007, p. 70) e no segundo “relaciona-se ao exercício efetivo e competente daquela tecnologia da escrita, nas situações em que precisamos ler e produzir textos reais” (LEAL, ALBUQUERQUE e MORAIS, 2007, p.70).

Neste aspecto, destacamos que não há uma definição específica sobre o tempo que a disciplina História ocupa no horário semanal. As professoras que citam uma variação de três aulas semanais, duas aulas semanais, 1 aula semanal e até 1 aula quinzenal. Nesse sentido, observamos, ainda que não seguem as orientações sobre organizações e planejamentos da rotina escolar expressas pela SMED desde 2009, como podemos observar, por exemplo, no documento mais atual disponibilizado pela Secretaria:

Quadro 21 - Planejamento diário do Ciclo de Alfabetização

PLANEJAMENTO DIÁRIO DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO ⁴⁵	
Escola Municipal: _____ Data: _____	
Professor (a): _____ Ciclo de Alfabetização Ano: _____ Turno: _____	
Atividades Iniciais. Tempo: 20 min.	Atividades de rotina: Linguagem Oral(oração-chamada-calendárioobservar o tempo - quantos somos hoje, ajudantes do dia, conversa informal, hora da novidade, combinados).
1º período de trabalho	
Área envolvida: () Linguagem () Leitura () Lógico-Matemático () Ciências Naturais () Ciências Humanas Tempo: 1 hora e 20 min.	
2º período de trabalho Área envolvida: () Artes () Música () Psicomotricidade () Leitura Tempo: 30 min.	
Atividades de Intervalo Tempo: 30 min. (sendo 15 min. na sala enquanto os alunos lancham e 15 min. no pátio).	Banheiro: Formação de bons hábitos (lavar as mãos antes de merendar e depois de usar o banheiro e sempre que sujá-las nos trabalhos em sala de aula). Merenda: mastigar bem, não encher muito a boca; jogar as sobras dos alimentos e embalagens nas lixeiras; beber água filtrada. Atividade Livre: promover a interação entre os colegas, a solidariedade, o jogo simbólico, bem como desenvolver habilidades de correr, subir, descer, pular.

⁴⁵ As orientações para o planejamento escolar e horários/tempos, semanal, para o Ciclo de Alfabetização foi sistematizada da forma aqui expressa em 2014, mas já existiam outras formatações desde 2009. Não conseguimos, junto a SMED, nenhuma cópia anterior a 2014.

3º período de trabalho Área envolvida: ()Linguagem ()Leitura ()Lógico Matemático ()Ciências Naturais ()Ciências Humanas Tempo: 1 hora e 10 min.	
Avaliação Tempo: 20 minutos	Avaliação coletiva sobre as atividades do dia; Explicação das atividades para casa; Agenda: Despedida.

Cedido pela SMED. Ver Anexos.

A SMED, por meio dessa orientação, indica que todas as disciplinas devem ser planejadas. Podem assumir qualquer um dos três tempos e, assim, expressa que todas as disciplinas devem ser ministradas semanalmente. Notamos, também, um espaço independente e diário para a LEITURA. Assim, a atividade de leitura não se atrela a nenhuma disciplina, especificamente. Isso pode sugerir que a habilidade leitora pode ser desenvolvida com conteúdos de todas as disciplinas.

A partir da organização dos tempos dedicados a cada disciplina, a SMED expressa, de forma contundente, que a disciplina História deve ser ministrada 1 vez por semana, como podemos perceber no quadro abaixo.

Quadro 22 - Orientações para organização dos tempos semanais

ORIENTAÇÕES PARA ORGANIZAÇÃO DOS TEMPOS SEMANAIS⁴⁶				
Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Linguagem-oral, *Leitura, Escrita, Lógicomatemática e Artes.	Linguagem-oral, *Leitura, Geografia e Psicomotricidade	Linguagem-oral, *Leitura, Escrita, Lógicomatemática e Ciências	Linguagem-oral, *Leitura, Lógico- matemática e Psicomotricidade	Linguagem-oral, *Leitura, Escrita, História e Música.

Cedido pela SMED. Ver Anexos.

Deficitários de uma cultura letrada, no que se refere a estarem diante de possibilidades e acesso à leitura extraescolar, os alunos da escola pública, terminam tendo contato com textos escritos, sobretudo, a partir da sua inserção escolar e, assim, podemos compreender um pouco das dificuldades do processo de alfabetização da rede pública de ensino e, também, a veemência na leitura diária, expressa nas orientações expostas acima. Sobretudo, se entendermos, de forma equívoca, que esse processo termina no 3º ano. Muitos

⁴⁶ Idem.

professores, de outras disciplinas compreendem, por esse motivo, que receberam alunos que já dominam a escrita e leitura, não sendo mais necessário alfabetizarem seus alunos. A frustração, evidentemente, persegue tais professores até o Ensino Médio:

As representações docentes sobre a capacidade de os alunos lerem, escreverem e aprenderem pela escrita funcionam como um fator relevante na escolha de estratégias didáticas que vão configurar o circuito didático da aula e a história a ser ensinada.¹⁷ As representações sobre os alunos são elaboradas antes mesmo de o professor conhecê-los, no início do ano letivo. Elas se iniciam com a experiência de, em anos repetidos, vivenciar a frustração de não ter êxito em atividades de ensino e aprendizagem fortemente ancoradas na escrita. Além disso, com a conversa desanimadora com o colega que já trabalhou com tais alunos em anos anteriores, no momento da reunião de planejamento de início do ano. O colega, quase sempre, tem a mesma frustração. Mistura-se a essas experiências o preconceito em relação aos alunos por conta de sua bagagem cultural (ou falta de), que inclui como evidente a existência de determinada relação com a escrita e com o conhecimento organizado na escrita. (ROCHA, 2000, p. 133-133).

Oferecer a esses alunos uma alfabetização que nega outras áreas do currículo, já entendidas como essenciais para o sucesso do processo, é oferecer uma alfabetização desconectada do mundo em que vivem é, ainda, a negação de uma possibilidade para além do aprender a ler e escrever o texto escrito. A alfabetização, baseada no letramento, exige que os aprendizes mobilizem situações de leitura antes, durante e após a sua estada na escola.

Restringir o processo de alfabetização apenas à mobilização das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática é negar o potencial formador da interdisciplinaridade em um mundo cada vez mais complexo e carente de interpretações mais globais, pois:

O ensino baseado na interdisciplinaridade tem um grande poder construtor, pois os conceitos, contextos teóricos, procedimentos, etc., enfrentados por alunos encontram-se organizados em torno de unidades mais globais, de estruturas conceituais e metodológicas compartilhadas por várias disciplinas. Além disso, depois fica mais fácil realizar transferências das aprendizagens assim adquiridas para outros contextos disciplinares mais tradicionais. Alunos e alunas com uma educação mais interdisciplinar estão mais capacitados a enfrentar problemas que transcendem limites de uma disciplina concreta e para detectar, analisar e solucionar problemas novos. (SANTOMÉ, 1998, p. 73-74).

Não desconsideramos o fato de que, trabalhar o processo de alfabetização mobilizando todas as disciplinas que compõem o currículo do Ciclo de Alfabetização, exige do professor um conhecimento satisfatório de todas as disciplinas, pois a interdisciplinaridade não é sinônima de pulverização de conhecimento, assim como não é uma colcha de retalhos construída a partir de qualquer parte de tecido. Nesse aspecto, as particularidades de cada disciplina somam-se na construção global na qual, todo e parte são importantes.

Tal restrição, quando justificada pela aquisição da leitura e da escrita, como é o caso, pelo fato de alunos já alfabetizados terem condições de aprenderem História e outras disciplinas, sendo dessa forma, única prioridade para a cognição histórica não se sustenta, pois sabemos que tais habilidades não garantem sozinhas o aprendizado dos saberes históricos.

Se levarmos isso em consideração, como observamos nas falas das professoras, podemos vislumbrar então que os alunos precisam dominar a leitura e escrita para conseguirem aprender História e, assim, se o processo de alfabetização com amplo domínio dessas duas competências não ocorrer ao final do Ciclo de Alfabetização, pode-se, sob o mesmo argumento, negar ou adiar mais aprendizados históricos para esses alunos.

De alguma forma, isso nos leva, num país com péssimos índices de leitura e escrita, a refletir sobre o que de fato é essencial para se aprender História. Admitimos que a própria História, enquanto ciência prioriza e faz uso da escrita e da leitura para sua existência. Durante muito tempo houve a hegemonia das fontes escritas sobre as orais, o que ocasionou, como sabemos, a negação da História a muitos povos, sobretudo aos africanos subsaarianos, mas isso não encerra a questão, nem a explica.

O que está em foco, também, é que se a exigência da leitura e da escrita for verdadeira para se vislumbrar a cognição histórica, negaremos a História a uma enorme parcela da sociedade brasileira. O que, apesar de ser absurdo, sempre ocorreu.

Por outro lado, se pensarmos, como argumenta algumas estudiosas do ensino de História, como por exemplo, Fonseca (2009) e Bittencourt (2009), de que a falta de domínio da leitura e da escrita não impossibilita a cognição histórica, temos de compreender o aprendizado histórico para além da leitura e da escrita. Temos de dar vida à disciplina História, percebendo uma das suas funções centrais: orientação para vida prática (RÜSEN, 2011).

Temos ainda que compreender que o texto histórico, não unicamente, carece de uma leitura diferente de outras disciplinas e, assim, podemos perceber que aprender a ler e

escrever também podem estar atrelados ao aprender História, já que o processo de alfabetização coloca o aprendiz em contato com textos, números, desenhos, figuras geométricas, dentre outros textos, nada impede que o aluno adquira as competências de ler e escrever também nas aulas de História. Nada garante, também, que os alunos alfabetizados de forma satisfatória estejam preparados para lerem sobre História.

Observamos, a partir da maioria dos relatos das professoras, uma verdadeira recusa ao uso do livro didático em suas aulas, alegando que o seu uso é difícil porque seus alunos ainda não sabem ler, mas observamos que as professoras recorrem a outros recursos didáticos nas suas aulas de História. Fogem da predominância da competência escrita e recorrem a outras. Podemos sugerir que há problemas, também para as professoras, em utilizar o livro didático. Interessante seria atrelar o texto escrito, oral, imagético, virtual, artístico, dentre outros, numa aula de História que favoreça o aprendizado e não exclua nenhum aluno:

Ademais, a aula não tem de ocorrer apenas na modalidade escrita. Preferencialmente, sobretudo nas séries em que o aluno começa a aprender história e sua característica descontextualizante, o professor pode elaborar atividades em que seus alunos produzam materiais como desenhos e textos que funcionem como matéria-prima para esse circuito didático e contribuam com a pluralidade de formas de pensar a história, com ou sem escrita (ROCHA, 2010, p. 140).

Colocar a disciplina História para além de um papel coadjuvante do processo de alfabetização potencializará diversas habilidades essenciais para o domínio da leitura e da escrita, além de oportunizar as crianças o descobrimento do passado que envolverá vários aspectos da sua vida, da sua família, do seu bairro e de pessoas que ela jamais viu. Dentre algumas podemos destacar a habilidade de comunicação que:

[...] requer interação com outros, gostar de ouvir a língua falada -histórias, rimas, músicas, canções de tempos passados – e também usar a linguagem para recriar papéis, regras e histórias num jogo ou peça, além de explorar novas palavras. Mensurar o tempo envolve contar (velas em bolo de aniversário, meses do ano, tempo longo/curto), ordenar eventos em sequência, resolver problemas numéricos (quanto a sua irmã é mais velha que você?). Descobrir sobre o passado pode requerer mensurações (quão mais pesada é a barra de ferro? Quanto há ao redor de parede do castelo?); classificações (velho, novo; semelhante, diferente). Isso pode envolver discussões sobre como as coisas eram feitas, explorar como elas funcionavam, como eram usadas e seus impactos nas vidas das pessoas. Descobrir sobre o passado é o contexto ideal para trabalhar com pais e com a comunidade local. (COOPER, 2006, p. 183).

É capital para nosso trabalho considerar o esforço que as professoras, sem formação específica em História, fazem para dar aula de História. Consideramos também que a formação inicial, em Pedagogia, e a formação continuada, em pós-graduações, cursos de longa e curta duração e suas formações rotineiras da profissão docente (AC's), assim como suas experiências, podem nos revelar muito sobre as conclusões que chegamos até aqui. Assim, seguiremos este trabalho refletindo sobre a formação das professoras alfabetizadoras e a relação dessa formação com a disciplina História que ministram.

3. A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES: COMO E O QUE APRENDEM PARA ENSINAR HISTÓRIA

Os saberes docentes, certamente, partem de diversas fontes e contextos, tornando-se tarefa difícil definir qual a origem exata deles. Por meio da experiência individual e coletiva na prática docente, por meio da formação inicial no curso magistério ou na universidade, por meio de formação continuada em cursos de longa e curta duração e, até mesmo, nos momentos de formação periódica expressa em suas cargas horárias. Além disso, sabemos que suas crenças, valores e ideologias também participam deste cenário.

De início, podemos ver que os saberes mobilizados para atuar na condição de professor não partem de uma única origem. Não é uma construção somente individual e também não é hegemonicamente coletiva. É um processo social de construção, em que o individual e coletivo se entrelaçam, ao longo de uma longa jornada, na construção dos saberes docentes (TARDIFF, 2014).

Destacamos também que tais saberes são construídos em um processo relacional ao longo de uma carreira. Os professores trabalham diretamente com pessoas. Com alunos, com outros professores, com gestores, com pais, dentre outros sujeitos interessados na educação. Deste modo, seus saberes não são eminentemente só seus, pois há uma troca de saberes. Há saberes de outros que ele também utiliza.

Os saberes dos professores inicialmente, de forma geral, partem de disciplinas que cursaram, livros que leram, metodologias de ensino que aprenderam, teorias pedagógicas, legislação educacional, dentre muitos advindos da sua passagem, principalmente, pela graduação universitária. Somam-se a estes, o período do estágio docente e a entrada na profissão docente de forma efetiva.

Na prática docente, no contato com os alunos, com os livros didáticos e outros recursos, com o currículo escolar, com os planejamentos e pesquisas, sobretudo, o professor vai aprendendo a ser professor. Nesse contexto, a convivência com colegas mais experientes é fundamental e bastante enriquecedora.

Salientamos que os saberes docentes também se relacionam com antigos saberes, pois os saberes têm história. Não estão isentos das questões políticas, morais, filosóficas e ideológicas. Os saberes acompanham o processo histórico da sociedade, alteram-se a partir de mudanças estruturais e se relacionam diretamente com a produção do conhecimento. O lugar do professor, antes detentor de conhecimentos em relação ao aluno receptor, modificou-se imensamente, principalmente se olharmos essa relação atualmente na qual o

professor não protagoniza mais o mesmo lugar, pois o aluno é o sujeito principal do processo de aprendizagem.

Os saberes docentes não escapam de hierarquizações, tanto dos próprios professores em relação ao que sabem, os saberes que partem da sua experiência – o saber fazer têm mais valor, quanto a outros sujeitos que classificam a profissão docente na Educação Básica com a única função de transmitir conhecimentos advindos das universidades, dos “pesquisadores”. Uma hierarquia cruel que divide os pensadores dos executores e impacta a formação dos professores, de forma gera (TARDIFF, 2014).

Os saberes que as sete professoras pesquisadas mobilizam para ministrarem aulas de História no Ciclo de Alfabetização, têm origens diversas e, assim, buscamos perceber tais origens utilizando o modelo tipológico de classificar e identificar saberes, formulado por Maurice Tardiff:

Quadro 23 - Os saberes dos professores, elaborado por Maurice Tardiff

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores.	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior.	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

(TARDIFF, 2014, p. 63).

Desse modo, a partir das falas dos professores, como já fizemos nos capítulos anteriores, buscaremos compreender e analisar os saberes expressos dos sujeitos docentes à luz desse modelo, sem enquadrá-los hermeticamente, mas considerando muitos destes parâmetros. Seguiremos, assim, esse capítulo analisando a formação inicial (da graduação em Pedagogia), por meio dos projetos e plano de cursos da disciplina referente

à metodologia e ensino de História, principalmente; a formação continuada em curso de especialização, nas Atividades Complementares ministradas mensalmente pela SMED, e, as AC's ministradas semanalmente pela coordenação escolar; a formação oferecida pelo PNAIC e, por fim, a formação ao longo da vida prática do professor, a partir de suas experiências em sala de aula.

3.1 A formação inicial das professoras alfabetizadoras

A concepção e finalidade dos cursos de Pedagogia no Brasil passou por diversas modificações, como podemos observar a partir das leis que regulamentam a educação nacional e na Carta Magna brasileira. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 01 de 15 de maio de 2006, normatizam o currículo para este curso em âmbito nacional.

Já, segundo o Parecer CNE/CP nº 5/2005, historicamente, o objeto e finalidade principal do Curso de Pedagogia no Brasil “[...] os processos educativos em escolas e em outros ambientes, sobremaneira a educação de crianças nos anos iniciais de escolarização, além da gestão educacional”. Em uma breve retrospectiva histórica, o curso em Pedagogia, regulamentada pela primeira vez através do Decreto-Lei nº 1.190/1939, foi entendido inicialmente como espaço de formação de técnicos em educação. O Parecer CFE nº 252 e a Resolução CFE nº 2 indicavam como finalidade do curso de Pedagogia “[...] preparar profissionais da educação assegurando possibilidade de obtenção do título de especialista, mediante complementação de estudos.” (BRASIL/ CNE, 2005).

É possível observar que, desde o seu surgimento, o curso de Pedagogia passou por muitas mudanças no que se refere à concepção, organização e perfil dos profissionais pedagogos. A partir dos anos de 1980, em algumas universidades, e instituições passaram a formar no Curso de Pedagogia os professores para atuarem na Educação Infantil (pré-escola) e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Desde então, o currículo do curso passou a se diversificar, ampliando as possibilidades de atuação do pedagogo.

Após um longo período de debates, em 2006 foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Defendendo uma formação mais completa para este profissional, sem fragmentá-la ou sem ser entendida como generalista e, procurando atender as demandas sociais do novo contexto econômico, político e cultural brasileiro, as Diretrizes Curriculares, com seu caráter mandatório, passou a regulamentar os cursos de graduação em Pedagogia no país.

Assim, de acordo com o seu artigo 2º, as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia:

[...] aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL/CNE, 2006)

Nesse aspecto, o campo de atuação do Pedagogo, segundo as Diretrizes, se ampliou: como professor na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Curso Normal nível médio e nos cursos de Educação profissional; como planejador, gestor, coordenador etc. nas instituições escolares e em áreas nas quais a prática pedagógica esteja presente.

Desta forma, a noção de docência é ampliada e passa a ser compreendida como “[...] ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional [...]” (BRASIL/CNE, 2006), que considere todos os aspectos relativos ao processo de apropriação dos conhecimentos em uma sociedade marcada pela diversidade. A docência não se resume, portanto, à ideia de regência de classe, mas numa concepção ampla, está voltada aos diferentes contextos de atuação do pedagogo.

Para tanto, na formação do discente do Curso, além da compreensão da educação e da prática pedagógica, é central o conhecimento da escola e suas complexidades, da pesquisa educacional e da gestão de processos educativos e o funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

Com relação à estrutura curricular do curso, o artigo 6º das Diretrizes estabelece que, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, o Curso de Pedagogia deverá constituir-se de: um núcleo de estudos básicos, respeitando a diversidade e a multiculturalidade da sociedade; um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltado para a área de atuação profissional definida pelo projeto pedagógico; um núcleo de estudos integradores, visando o enriquecimento curricular.

A perspectiva é que o curso de Pedagogia favoreça uma formação teórica sólida, foco na área de atuação profissional estabelecido pelo projeto pedagógico, e um direcionamento para a pesquisa por meio de iniciação científica, monitoria e extensão.

A carga horária mínima estabelecida para o Curso é de 3.200 horas, respeitando o mínimo de: 2.800 horas dedicadas às atividades formativas; 300 horas para o estágio e 100 horas para iniciação científica, extensão e monitoria.

As Diretrizes Curriculares ainda estabelecem 16 objetivos para a definição do perfil profissional do egresso do curso de Pedagogia. Nesses objetivos estão previstos uma sólida formação teórica, a capacidade do egresso de atuar com ética, respeito às diferenças, com amplo discernimento da atividade de ensinar e de atuar na organização dos espaços e tempos pedagógicos. Estabelecem ainda as Diretrizes que o profissional graduado em Pedagogia deverá realizar pesquisas e utilizar com propriedade os instrumentos de construção de conhecimentos científicos e pedagógicos.

As sete professoras pesquisadas nesse trabalho, como já explicitamos, são graduadas em Pedagogia, pois é a formação superior exigida para o exercício docente nas séries iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil.

Das sete professoras, três foram formadas pelo curso de Pedagogia regular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), *campus* Vitória da Conquista (duração de oito semestres, presencial e ingresso via vestibular regular), duas foram formadas pela mesma instituição, mas em um curso que foi resultado de um convênio entre a Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista e a UESB (duração de seis semestres, presencial e ingresso via vestibular específico), uma professora foi formada pela UNOPAR Virtual (duração de seis semestres, semipresencial e ingresso via vestibular regular) e a última foi formada pela Faculdade de Tecnologia e Ciências – modalidade à distância (FTC - EAD), unidade de Vitória da Conquista (duração de seis semestres, semipresencial e ingresso via vestibular regular).

Dessa forma, buscamos os projetos dos quatro cursos de graduação e os planos de curso das disciplinas voltadas para a metodologia do ensino de História. Salientamos que nossa busca não foi exitosa por diversas questões: não conseguimos todos os projetos de cursos, pois a UNOPAR não nos cedeu e o site da instituição, indicado para toda e qualquer informação que solicitamos, não expõe o projeto; a FTC EAD e não existe mais e quando solicitamos a Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC) a mesma também não nos forneceu o projeto, restando, assim, recorrer ao site para buscar informações sobre o curso; o mesmo empecilho ocorreu em relação à UESB, mas no que se refere aos planos de curso da disciplina de metodologia e ensino de História, pois não conseguimos todos os planos.

Diante disso, analisaremos a formação inicial das sete professoras a partir, nesse momento, dos documentos que conseguimos, mas ressaltamos que retomaremos essa questão quando nos detivermos nos relatos das professoras.

É importante percebermos que o curso de licenciatura em Pedagogia, ao ser responsável pela formação inicial de profissionais que atuarão na Educação Infantil e nas

séries iniciais do Ensino Fundamental, deve primar por uma formação polivalente dos alunos, já que os mesmos ministrarão aulas de todas as disciplinas do currículo, além de outras disciplinas essenciais para o seu trabalho. Com isso, espera-se um profissional que conheça sobre: as psicologias, sociologias, filosofias e teorias da educação, avaliação, alfabetização, psicomotricidade, legislação educacional, inclusão, diversidade e, ainda, sobre os conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, dentre outras.

Com isso, a graduação em Pedagogia exige saberes interdisciplinares, diferenciando-se de outros cursos de licenciatura que, ao contrário, preocupam-se em formar profissionais que ministrarão uma disciplina específica. Essa especificidade da graduação em Pedagogia indica que a formação inicial das professoras pesquisadas atenda ao pressuposto da aquisição de conhecimentos de diversas áreas e, assim, sejam capazes de ministrarem conteúdos da disciplina História anos iniciais do Ensino Fundamental e em diversas modalidades de ensino em que atuam.

Nos deteremos por analisar o que as quatro instituições supracitadas compreendem sobre a formação dos pedagogos, especificamente no que se refere ao processo de alfabetização e a/as disciplina/as que se ocupam da metodologia e do ensino de História.

3.1.2 O Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia – Educação Infantil e Anos Iniciais –UESB

O Curso de Pedagogia da UESB, *campus* de Vitória da Conquista⁴⁷, foi criado em 1998 para atender a demanda por profissionais pedagogos tanto de Vitória da Conquista quanto da região sudoeste da Bahia.

Tem duração de oito semestres, oferece 80 vagas semestralmente – 40 no turno matutino e 40 no turno noturno –, tem 3.205h de carga horária, distribuídas em atividades acadêmicas obrigatórias e optativas. Tal carga horária deve ser integralizada no tempo mínimo de quatro anos e máximo de oito anos. O Curso funciona nos turnos matutino e noturno, nos horários de 7h30 às 12h30 e das 18h10 às 22h30, de segunda à sexta-feira e aos sábados de 7h30 às 17h.

⁴⁷ A denominação do curso: Licenciatura Plena em Pedagogia foi alterada em 2009 para Licenciatura Plena em Pedagogia – Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Em 2004, visando o processo de reconhecimento, houve uma reforma curricular que resultou em melhorias no currículo, diminuição na duração do curso e, sobretudo, no reconhecimento pelo Conselho Estadual de Educação, por meio do Decreto nº 9.522/05.

O curso tem por finalidade habilitar profissionais para atuarem como: 1) professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental; 2) professores da Educação Infantil e 3) gestores escolares. Assim, a tais profissionais deve-se oferecer um currículo bastante abrangente que os dotem de habilidades e competências essenciais para desenvolverem um trabalho satisfatório nesses três campos. Desse modo, o currículo do curso visa:

Proporcionar uma sólida formação teórico-prática;
Estimular a reflexão crítica sobre a realidade;
Estimular o desenvolvimento do espírito científico e da autonomia;
Habilitar para o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas; Habilitar para a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural.
Propor uma educação transformadora capaz de gerar uma prática pedagógica aberta, cujas condições básicas sejam a democracia, o contato profundo com a natureza física e social do mundo e a cooperação entre as pessoas (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA, 2012, p. 55-56).

No que diz respeito à concepção do curso, sobretudo no que tange ao ensino, a UESB explicita:

O ensino como processo de construção e socialização do conhecimento historicamente produzido, deve ser o momento em que educador e educando sejam instigados a desenvolver criticamente esses conhecimentos e, compreendendo as suas formas de produção, apropriar-se de fundamentos para a produção de novos conhecimentos.
Como ação intencional o ensino não pode ser encarado como uma atividade espontânea. Ele requer a pretensão que o objetivo almejado (de ordem cognitiva, atitudinal ou de habilidade) seja atingido. Exige a definição dos caminhos a serem trilhados e a seleção de instrumentos para diagnosticar esse processo.
O docente, como agente mediador, cumpre o papel de conduzir o ensino orientando com empenho crítico e instigador, possibilitando ao discente a pensar e ter independência intelectual, incorporando procedimentos e práticas que valorizem as experiências de autoaprendizagem, trabalho cooperativo e postura ética. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA, 2012, p. 61).

Com isso, observamos que o profissional oriundo desse curso, de forma geral, é um profissional ético, ciente de suas obrigações, produtor de novos conhecimentos,

habilitado para conduzir o processo de ensino e aprendizagem e capaz de planejar seu trabalho a partir de objetivos prévios.

Passemos agora a analisar o currículo do curso, especificamente a disciplina que trabalhe com metodologia e ensino História. Espera-se também que esse profissional realize um trabalho competente, já que ministrar aulas de História faz parte de suas funções.

Antes do reconhecimento do curso a matriz curricular estava assim organizada:

Quadro 24 - Matriz Curricular do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UESB: à época do reconhecimento.

1º SEMESTRE - DISCIPLINA	CH	CRÉDITOS	PRÉ-REQUISITOS
Introdução à Sociologia	60	4T 0P 0E	
Introdução à Filosofia	60	4T 0P 0E	
História da Educação I	60	4T 0P 0E	
Psicologia Geral	60	4T 0P 0E	
Português Instrumental	75	1T 2P 0E	
Educação Física I	30	0T 0P 0E	

2º SEMESTRE - DISCIPLINA	CH	CRÉDITOS	PRÉ-REQUISITOS
Sociologia da Educação I	60	4T 0P 0E	Introdução à Sociologia
Filosofia da Educação I	60	4T 0P 0E	Introdução à Filosofia
História da Educação II	60	4T 0P 0E	História da Educação I
Psicologia da Educação I	60	2T 1P 0E	Psicologia Geral
Métodos e Técnica da Pesquisa	60	2T 1P 0E	
Educação Física II	30	0T 0P 0E	

3º SEMESTRE - DISCIPLINA	CH	CRÉDITOS	PRÉ-REQUISITOS
Sociologia da Educação II	60	4T 0P 0E	Sociologia da Educação I
Filosofia da Educação II	60	4T 0P 0E	Filosofia da Educação I
Psicologia da Educação II	75	3T 1P 0E	
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus I	75	3T 1P 0E	História da Educação II
Estatística Geral	60	2T 1P 0E	
Educação Física III	30	0T 0P 0E	

4º SEMESTRE - DISCIPLINA	CH	CRÉDITOS	PRÉ-REQUISITOS
Antropologia Cultural	60	2T 1P 0E	
Psicologia da Educação III	60	2T 1P 0E	Psicologia da Educação II
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus II	75	3T 1P 0E	História da Educação II
Didática I	75	3T 1P 0E	
Metodologia da Pesquisa Educacional	30	1T 1P 0E	Métodos e Técnica da Pesquisa
Optativa I	45	1T 1P 0E	

5º SEMESTRE - DISCIPLINA	CH	CRÉDITOS	PRÉ-REQUISITOS
Didática II	60	2T 1P 0E	Didática I
Educação Infantil	60	2T 1P 0E	
Educação de Jovens e Adultos	60	2T 1P 0E	
Ciência Política	60	2T 1P 0E	
Educação Sexual	45	1T 1P 0E	
Optativa II	60	2T 1P 0E	

6º SEMESTRE - DISCIPLINA	CH	CRÉDITOS	PRÉ-REQUISITOS
Currículos e Programas	60	2T 1P 0E	
Avaliação da Aprendizagem	60	2T 1P 0E	
Metodologia da Alfabetização	60	2T 1P 0E	
Conteúdo e Metodologia do Ensino Fundamental de História	60	2T 1P 0E	Didática II
Conteúdo e Metodologia do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa	60	2T 1P 0E	Didática II
Prática da Pesquisa Educacional	75	1T 3P 0E	Metodologia da Pesquisa Educacional

7º SEMESTRE - DISCIPLINA	CH	CRÉDITOS	PRÉ-REQUISITOS
Educação no Meio Rural	60	2T 1P 0E	
Conteúdo e Metodologia do Ensino Fundamental de Geografia	60	2T 1P 0E	Didática II
Conteúdo e Metodologia do Ensino Fundamental de Ciências	60	2T 1P 0E	Didática II
Conteúdo e Metodologia do Ensino Fundamental de Matemática	60	2T 1P 0E	Didática II
Elaboração de Trabalho Monográfico	60	2T 1P 0E	
Educação Especial	60	2T 1P 0E	

8º SEMESTRE - DISCIPLINA	CH	CRÉDITOS	PRÉ-REQUISITOS
Práticas de Matérias Pedagógicas do Magistério I	90	1T 1P 1E	Conteúdo e Metodologia do Ensino Fundamental de Geografia; Conteúdo e Metodologia do Ensino Fundamental de Ciências; Conteúdo e Metodologia do Ensino Fundamental de Matemática; Conteúdo e Metodologia do Ensino Fundamental de História; Conteúdo e Metodologia do Ensino Fundamental de Língua

			Portuguesa
Práticas de Matérias Pedagógica do Magistério II	90	1T 1P 1E	
Práticas Pedagógicas 1º Grau	150	0T 2P 2E	
Optativa III	60	2T 1P 0E	
Optativa IV	60	2T 1P 0E	

Fonte: (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA, 2012, p. 80-83).

Como vemos, a disciplina Conteúdo e Metodologia do Ensino Fundamental de História era oferecida no 6º semestre, tinha 60h de duração, dois créditos teóricos e um crédito prático e a disciplina Didática II como único pré-requisito. O mesmo ocorria com as disciplinas: Conteúdo e Metodologia do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa, Conteúdo e Metodologia do Ensino Fundamental de Geografia, Conteúdo e Metodologia do Ensino Fundamental de Língua Ciências, Conteúdo e Metodologia do Ensino Fundamental de Língua Matemática, as três últimas oferecidas no 7º semestre.

Com isso, observamos que não havia diferenciação entre as disciplinas que se ocupavam da metodologia e ensino das cinco áreas. Todas possuíam a mesma carga horária (60h), o mesmo pré-requisito (Didática II) e, por sua vez, eram pré-requisito para a disciplina Práticas de Matérias Pedagógicas do Magistério I, oferecida no 8º semestre.

Os graduandos desse curso, assim, cursavam a primeira disciplina de estágio já tendo cursado todas as disciplinas voltadas para o ensino de Ciências, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática.

Destacamos que havia somente uma disciplina voltada para a alfabetização: Metodologia da Alfabetização, oferecida no 6º semestre, possuía 60h de duração, nenhum pré-requisito, dois créditos teóricos e um crédito prático. Desse modo, podemos perceber que o processo de alfabetização não dialogava com nenhuma das disciplinas

voltadas para a metodologia e ensino das áreas que compõe os currículos para as séries iniciais, o que nos é estranho.

Não conseguimos as ementas das disciplinas que compunham essa matriz. Todos os dados que conseguimos foram obtidos a partir do Processo de Renovação e Reconhecimento do Curso do Curso de Pedagogia, de 2012.

Essa matriz existiu de 1998 a 2004, pois foi modificada para contemplar as alterações promovidas pela Reforma que buscou ajustar a sua estrutura às Diretrizes Curriculares Nacionais, a partir de discussões realizadas com a comunidade do curso. Atendendo ao que dispõe a Resolução CNE/CP Nº 1/2006, o Curso de Pedagogia estará estruturado em três núcleos: Núcleo de Estudos Básicos; Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos e Núcleo de Estudos Integradores (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA, 2012).

Com isso, a matriz existente hoje é a que segue:

Quadro 25 - Matriz Curricular do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UESB: atual.

Semestres/Disciplinas	Carga horária	Creditação		
		Teóricos	Práticos	Estágio
I SEMESTRE				
Introdução à Filosofia	60	4	-	-
Estudos Históricos em Educação I	60	2	1	-
Introdução à Antropologia	60	4	-	-
Leitura e Escrita de Textos Acadêmicos	60	2	1	-
Introdução à Sociologia	60	4	-	-
Psicologia I	60	4	-	-
II SEMESTRE				
Psicologia II	60	2	1	-
Estudos Sociológicos em Educação	60	2	1	-
Pesquisa em Educação I	60	4	-	-
Política Educacional I	60	2	1	-
Estudos Históricos em Educação II	60	2	1	-
Estudos Filosóficos em Educação	60	2	1	-
III SEMESTRE				

Currículos	60	4	-	-
Educação Inclusiva	60	2	1	-
Didática I	60	4	-	-
Pesquisa em Educação II	60	2	1	-
Política Educacional II	60	2	1	-
Alfabetização I	60	4	-	-
IV SEMESTRE				
Educação de Pessoas Jovens e Adultas I	60	4	-	-
Educação Infantil I	60	4	-	-
Didática II	60	2	1	-
Educação do Campo	60	2	1	-
Libras	60	2	1	-
Alfabetização II	60	2	1	-
V SEMESTRE				
Educação de Pessoas Jovens e Adultas II	60	2	1	0
Educação Infantil II	60	2	1	0
Conteúdo e Metodologia do Ensino Fundamental em Ciências	60	2	1	0
Conteúdo e Metodologia do Ensino Fundamental em História	60	2	1	0
Gestão Educacional I	60	4	-	0
Alfabetização III	60	2	1	0
VI SEMESTRE				
Estágio na Educação Infantil	225	2	2	3
Conteúdo e Metodologia do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa	60	2	1	-
Conteúdo e Metodologia do Ensino Fundamental em Matemática	60	2	1	-
Gestão Educacional II	60	2	1	-
Pesquisa Orientada I	60	2	1	-
VI SEMESTRE I				
Pesquisa Orientada II	30	-	1	-
Conteúdo e Metodologia do Ensino Fundamental em Geografia	60	2	1	-
Estágio nos anos iniciais do Ensino Fundamental I	150	1	3	1
Optativa I	60	2	1	-
Optativa II	60	2	1	-
Optativa III	60	2	1	-

VII SEMESTRE				
I				
Estágio nos anos iniciais do Ensino Fundamental – II	210	0	1	4
Optativa IV	60	2	1	-
Optativa V	60	2	1	-
Optativa VI	60	2	1	-
Optativa VII	60	2	1	-

Fonte: (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA, 2012, p. 87-89).

As mudanças principais que observamos a partir da nova matriz são, principalmente, as direcionadas à disciplina de alfabetização. Como podemos ver, mudou a nomenclatura de Metodologia da Alfabetização para Alfabetização. Passou de uma disciplina de 60h para três disciplinas de 60h: Alfabetização I (oferecida no 3º semestre, quatro créditos teóricos e nenhum crédito prático), Alfabetização II (oferecida no 4º semestre, dois créditos teóricos e um crédito prático) e Alfabetização III (oferecida no 5º semestre, dois créditos teóricos e um crédito prático).

No que tange às disciplinas de metodologia e ensino não houve alterações de nomenclatura, de carga horária e nem de créditos. As mudanças deram-se apenas no que se refere ao semestre em que são oferecidas. Conteúdo e Metodologia do Ensino Fundamental em Ciências e Conteúdo e Metodologia do Ensino Fundamental em História agora são oferecidas no 5º semestre, Conteúdo e Metodologia do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa e Conteúdo e Metodologia do Ensino Fundamental em Matemática são oferecidas no 6º semestre e Conteúdo e Metodologia do Ensino Fundamental em Geografia é oferecida no 7º semestre. Essa matriz não expressa os pré-requisitos para se cursar cada disciplina.

No que diz respeito à disciplina Conteúdo e Metodologia do Ensino Fundamental em História, a matriz expressa a seguinte ementa:

Quadro 26 - Ementa da disciplina Conteúdo e Metodologia do Ensino Fundamental de História

CONTEÚDO E METODOLOGIA DO ENSINO FUNDAMENTAL DE HISTÓRIA
Ementa: Traços gerais da evolução da História. Conceitos básicos da História. As principais propostas metodológicas para o ensino da História. Produção do material didático. Construção de proposta de trabalho. Bibliografia básica: BORGES, Vavy Pacheco. O que é História. São Paulo: Brasiliense, s/n. Coleção Primeiros Passos. FONSECA, Selva G. Caminhos da História ensinada. São Paulo: Papirus, 1993. KEITH, Jenkini. A história repensada. São Paulo: Contexto, 2001. LAGÔA, Ana Mascia <i>et alii</i>. Oficinas de História – projeto curricular de ciências sociais e de história. Belo Horizonte: Dimensão, 2000. LE GOFF, Jaques; NORA, Pierre (orgs). História novos objetos. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979. SILVA, Marcos. História: o prazer em ensino e pesquisa. São Paulo: Brasiliense, 1995. Bibliografia complementar: BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Tempo e memória: o que se ensina escola? In: LENSKIJ, Tatiana; HELFER, Nadir E. (org.). A memória e o ensino da história. Santa Cruz do Sul: Edunisc; São Leopoldo: ANPUH/RS, 2000. CARNEIRO, Maria Francisca; Baptista, Naidison de Q. Escola Rural: uma experiência, uma proposta. Feira de Santana: MOC/UEFS/Prefeituras Municipais de Feira, Retirolândia, Santa Luz, Santo Estevão e Valente, 1998. JETTÉ, René. Para uma concepção funcional da história. In: ALLARD, Michel; LEFEVRE, André (orgs). A história e seu ensino. Tradução de Gustavo de Fraga. Coimbra, Portugal: Livraria Medina, 1976. JOANILHO, André L. História e Prática: pesquisa em sala de aula. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

Fonte: (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA, 2012, P. 104).

Notamos que a disciplina se dedica a cinco pontos: conceitos básicos, principais propostas metodológicas para o ensino, produção de material didático, construção de proposta de trabalho e traços gerais da evolução histórica. Oferece uma referência bibliográfica que, de forma geral, atende aos objetivos da disciplina. Entendemos que existe uma preocupação com o ensino de História em escolas rurais, pois a referência oferecida aos alunos contempla tais escolas, mas não há nenhuma produção expressamente voltada para o ensino de História nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Achamos importante trazer também as ementas das disciplinas voltadas para a alfabetização:

Quadro 27 - Ementa da disciplina Alfabetização I

ALFABETIZAÇÃO I
EMENTA: Alfabetização: concepções e aspectos sócio-históricos, políticos e culturais. A história da alfabetização e sua relação com o processo de escolarização. A construção social da alfabetização. O processo de alfabetização de acordo com o inatismo, o cognitivismo e o interacionismo. Práticas escolares de alfabetização. Bibliografia básica: ANDALÓ, Adriane. Didática de língua portuguesa para o ensino fundamental: alfabetização, letramento, produção de texto em busca da palavra-mundo. São Paulo: FTD, 2000. BRASLAVSKI, Berta. Escola e Alfabetização: uma perspectiva didática. São Paulo: UNESP, 1993. COOK – GUMPERZ, Jenny. A construção social da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. FREIRE, Paulo. Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. ELIAS, Maria Del Ceoppo. De Emílio a Emília – a trajetória da alfabetização. São Paulo: Scipione, 2000. VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989. Bibliografia complementar: CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetizando sem bá-bé-bi-bó-bu. São Paulo: Scipione, 1998. FRAGO, Antônio Vinão. Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. GRAFF, Harvey. Os labirintos de alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. KLEIMANN, Angela. Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

Fonte: (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA, 2012, p. 98)

Quadro 28 - Ementa da disciplina Alfabetização II

ALFABETIZAÇÃO II
Ementa: A construção da escrita na fase inicial de escolarização. A cartilha e o processo de alfabetização. Os processos de oralidade, leitura e escrita. Os modelos mecânico, interacionista e sociointeracionista de leitura. A escrita e reescrita no processo de alfabetização. Práticas escolares de alfabetização e a formação de leitores. Bibliografia básica: ANDALÓ, Adriane. Didática de língua portuguesa para o ensino fundamental: alfabetização, letramento, produção de texto em busca da palavra-mundo. São Paulo: FTD, 2000. BRASLAVSKI, Berta. Escola e Alfabetização: uma perspectiva didática. São Paulo: UNESP, 1993. BAGGIO, Silvia Lúcia Bigonjal. A Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista a sociopsicolinguística. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002. CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e Linguística. São Paulo: Scipione, 1989 KAUFMAN, Ana Maria; RODRIGUEZ, Maria Helena. Escola, leitura e produção de textos. Porto Alegre: Artmed, 1995. SMOLKA Ana Luiza Bustamante. A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo. 3. ed. São Paulo: Cortez/Universidade da UNICAMP, 1991. Bibliografia complementar: FOUCAMBERT, Jean. A leitura em questão. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. GRAFF, Harvey. Os labirintos de alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. GROSSI, Éster Pellar. Didática do nível alfabético. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993. SILVA, Ezequiel Theodoro da. De olhos abertos: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil. 2. ed. São Paulo: Ática, 1999.

Fonte: (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA, 2012, p. 102)

Quadro 29 - Ementa da disciplina Alfabetização III

ALFABETIZAÇÃO III
Ementa: Alfabetização na perspectiva do Letramento. As dimensões do desenho, da consciência fonológica e da psicogênese da língua escrita no processo de aprendizado da leitura e da escrita. Os gêneros do discurso como objeto de ensino no processo de alfabetização. Práticas pedagógicas de alfabetização e formação de leitores. Bibliografia básica: FONTANA, Roseli A. Mediação pedagógica na sala de aula. São Paulo: Autores Associados, 1996. LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas, SP: Komedi: Arte Escrita, 2001. SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo. 3. ed. São Paulo: Cortez/Universidade da UNICAMP, 1991. SOARES, M. B. Letramento: um tema em três gêneros; Belo Horizonte: Autêntica, 1998. _____. Alfabetização e Letramento. São Paulo: Contexto, 2006. TEBEROSKY, Ana; FERREIRO, Emília. Psicogênese da Língua escrita, Porto Alegre: Artmed, 2000. Bibliografia complementar: GRAFF, Harvey. Os labirintos de alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. KLEIMANN, Angela. Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Leitura, produção de textos e a escola. São Paulo: Editores Associados/Mercado de Letras, 1994. NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. A atividade pedagógica e a apropriação da escrita. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1991 [Dissertação de Mestrado].

Fonte: (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA, 2012, p. 105)

Como podemos ver, não há, explicitamente, nenhuma referência à área de metodologia do ensino de História nas ementas. As três disciplinas, assim, ocupam-se com a História do processo de alfabetização, a leitura, a escrita e o letramento. Na ementa da disciplina Alfabetização I e na ementa da disciplina Alfabetização III se referenciam à metodologia e ensino de Língua Portuguesa.

Com base no que expressa tais ementas podemos perceber que o processo de alfabetização do curso em análise volta-se para o trabalho com a aquisição da leitura e da escrita e que a disciplina escolar que se ocupa de tal trabalho é Língua Portuguesa. Não havendo, assim, uma preocupação com a participação de outras áreas que compõem o currículo do Ciclo de Alfabetização nesse processo.

3.1.3 O Curso de Licenciatura Plena em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino

Fundamental – UESB

Esse curso, com duração de seis semestres e 2.865h de carga horária, foi criado por um convênio da UESB com a Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista para atender a uma carência de formação de 400 professores que atuavam na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, possuindo apenas formação em nível de 2º grau/nível médio no curso de Magistério. Para isso, a UESB criou o Programa de Graduação para os professores da Rede Pública Estadual e Municipal do Estado da Bahia – UESB EM AÇÃO – atuando prioritariamente no Sudoeste do estado.

A formação de professores, oferecida por esse curso, visa à criação de condições para que o profissional possa adquirir, construir e socializar conhecimentos, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino e respondendo às diversas demandas sociais. Nessa perspectiva, o futuro professor assume a função mediadora entre a prática pedagógica e a prática social global; construindo e sendo construído numa relação dinâmica vivida no dia a dia da escola.

Para isso, o UESB EM AÇÃO expõe os seguintes princípios:

Valorização do processo pedagógico na formação do profissional da educação, mediante a consideração do trabalho pedagógico do docente que atua na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, na sua totalidade, na dimensão da formação e da produção dos conhecimentos interdisciplinares que embasam a organização do trabalho pedagógico no interior das escolas;

Sólida formação teórico-metodológica, a qual deve capacitar o profissional no desempenho de diferentes papéis e funções nas instituições escolares; Realização de estágio supervisionado, mediante a articulação das atividades de ensino, pesquisa e extensão;

Formação contextualizada, a fim de despertar o compromisso social com os problemas da escola e da comunidade, democratizando as relações e buscando respostas para os problemas locais (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA, 2010, p. 9).

Tais princípios, como vemos, se comprometem com a formação de um profissional que já atua como docente. Assim, segundo os princípios expressos, deve ser: interdisciplinar, contextualizada, com solidez dos aspectos teóricos e metodológicos e que valorize o processo pedagógico.

O curso tem por finalidade:

Trabalhar, articuladamente, os conhecimentos básicos da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, com domínio de conhecimentos construídos historicamente, mediante a investigação, a interpretação e a intervenção na dinâmica interna da sala de aula e da escola;

Perceber a escola, sua organização de trabalho e sua função enquanto instituição inserida no contexto histórico-social, identificando e analisando problemas que emergem da prática pedagógica, no sentido de subsidiar a elaboração de projetos e ações a serem desenvolvidos na realidade analisada; Refletir sobre a experiência docente, na perspectiva de aprofundar os saberes da docência necessários ao exercício da profissão, aliando competência técnica à competência política, contribuindo para a formação de um pedagogo crítico/reflexivo, preocupado com a indissociabilidade teoria/prática (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA, 2005, p. 10).

No que se refere à matriz curricular desse curso temos no mesmo documento, nas páginas de 13-16:

Quadro 30 - Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental – UESB

1º Semestre Área Curricular/Disciplina	Natureza	CRÉDITO			C.H
		Teórico	Prático	Estágio	
Filosofia da Educação	CC ⁴⁸	3	1	0	75h
História da Educação	CC	3	1	0	75h
Psicologia do Desenvolvimento	CC	2	1	0	60h
Leitura e Produção de Textos	CC	3	1	0	75h
Teoria e Método da Pesquisa em Educação	CC	3	1	0	75h
Sociologia da Educação	CC	3	1	0	75h
Atividades de articulação curricular I	AC ⁵⁰	0	1	0	30h
TOTAL CC=435 AC=30	-	17	7	0	465h

2º Semestre Área Curricular/Disciplina	Natureza	CRÉDITO			C.H
		Teórico	Prático	Estágio	
Psicologia da Aprendizagem	CC	2	1	0	60h
Geografia das Séries Inic. do Ens. Fundamental	CC	3	1	0	75h
História nas Séries Inic. do Ens. Fundamental	CC	3	1	0	75h
Didática	CC	4	1	0	90h
Antropologia e Educação	CC	2	1	0	45h
Pesquisa e Prática Docente I	PCC ⁴⁹	1	2	0	75h

⁴⁸ Conteúdos Curriculares de Natureza Científico-Cultural (CC). ⁵⁰Atividades Acadêmico-Culturais (AC).

⁴⁹ Prática como componente curricular (PCC). ⁵²Estágio Curricular Supervisionado (ECS).

Atividades de articulação curricular II	AC	1	1	0	45h
TOTAL CC=360 – PCC=75 – AC=45		16	8	0	480h

3º Semestre Área Curricular/Disciplina	Natureza	CRÉDITO			C.H
		Teórico	Prático	Estágio	
Educação Especial	CC	2	1	0	60h
Educação Infantil	CC	2	1	0	60h
Língua Portuguesa nas séries iniciais do Ensino Fundamental	CC	3	1	0	75h
Ciências nas séries iniciais do Ensino Fundamental	CC	3	1	0	75h
Matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental	CC	3	1	0	75h
Pesquisa e Prática Docente II	PCC	0	3	0	90h
Atividades de articulação curricular III	AC	1	1	0	45h
TOTAL CC=360 PCC= 75 AC=30		14	9	0	480

4º Semestre Área Curricular/Disciplina	Natureza	CRÉDITO			C.H
		Teórico	Prático	Estágio	
Alfabetização e construção de conhecimentos	CC	2	1	0	60h
Educação e Tecnologias Contemporâneas	CC	2	1	0	60h
Política Educacional	CC	3	1	0	75h
Tópicos de Estudo em Educação I	CC	1	1	0	45h
Pesquisa e Prática Docente III	PCC	1	2	0	75h
Prática de Ensino nas Séries Iniciais	ECS ⁵²	0	0	3	135h
Atividades de articulação curricular IV	AC	0	1	0	30h
TOTAL CC=255 – PCC=90 - AC=30 - ECS = 135		9	7	3	480h

5º Semestre Área Curricular/Disciplina	Natureza	CRÉDITO			C.H
		Teórico	Prático	Estágio	
Currículo: produção e socialização do conhecimento	CC	2	1	0	60h
Educação no Meio Rural	CC	2	1	0	60h
Tópicos de Estudos em Educação II	CC	2	1	0	60h
Atividades Lúdicas no Processo Ensino/Aprendizagem	CC	2	1	0	60h
Pesquisa e Prática Docente IV	PCC	1	2	0	75h
Prática docente na Educação Infantil I	ECS	0	0	3	135h
Atividades de articulação curricular V	AC	0	1	0	30h
TOTAL CC=240 ECS=135 PCC=75 AC=30		9	7	3	480h

6º Semestre Área Curricular/Disciplina	Natureza	CRÉDITO			C.H
		Teórico	Prático	Estágio	
Gestão Educacional	CC	2	1	0	60h
Educação e Trabalho	CC	2	1	0	60h
Educação de Jovens e Adultos	CC	2	1	0	60h

Tópicos de Estudos em Educação III	CC	1	1	0	45h
Pesquisa e Prática Docente V	PCC	0	3	0	90h
Prática docente na Educação Infantil II	ECS	0	0	3	135h
Atividades de articulação curricular VI	AC	0	1	0	30h
TOTAL CC=225 PCC= 90 ECS=135 – AC=30		7	8	3	480h

Fonte: (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA, 2003, p. 13-16)

Diferente do curso anterior, percebemos que a carga horária destinada para as disciplinas responsáveis pela metodologia e ensino das áreas que compõem a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental é de 75h, 15h a mais que a carga horária do curso anterior.

A disciplinas de metodologia e ensino das áreas que compõem o currículo são: Ciências nas séries iniciais do Ensino Fundamental (oferecida no 3º semestre), Geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental (oferecida no 2º semestre), **História nas séries iniciais do Ensino Fundamental (oferecida no 2º semestre)**, Língua Portuguesa nas séries iniciais do Ensino Fundamental (oferecida no 3º semestre) e Matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental (oferecida no 3º semestre). Todas possuem três créditos teóricos e um crédito prático e não possuem pré-requisitos.

Todas essas disciplinas são oferecidas antes dos graduandos cursarem as disciplinas de estágio supervisionado e, também, da disciplina voltada para o processo de alfabetização. Nesse curso a disciplina Alfabetização e Construção dos Conhecimentos possui 60h de carga horária, dois créditos teóricos e um prático e é oferecida no 4º semestre.

No que tange à ementa da disciplina História nas séries iniciais do Ensino Fundamental temos (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA, 2005, p. 29):

Quadro 31 - Ementa da disciplina História nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental

Disciplina	HISTÓRIA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
Carga Horária	75 horas
EMENTA	Concepções do ensino de História, abordagem tradicional e crítica. O educando como objeto/sujeito do conhecimento. Construção do conhecimento: conceito de sociedade, trabalho, espaço, tempo e cultura enquanto produto do fazer histórico-cultural do homem. Metodologias e recursos didáticos para o Ensino de História, em novas abordagens. Proposta metodológica para o ensino da História articulando conceito, metodologia e avaliação.

A ementa, como vemos, também difere da ementa do curso analisado no tópico 3.1.2 deste capítulo. A diferença principal é a ausência de uma referência bibliográfica. No que se refere aos objetivos e princípios, assim, como a ementa do curso anterior, este espera que os graduandos compreendam sobre teoria e concepções de História, percebam os discentes como sujeitos do conhecimento, conheçam conceitos históricos, apreendam metodologias e recursos didáticos para o ensino de História.

Não há referência ao ensino de História para as séries iniciais, especificamente e, muito menos, referência ao processo de alfabetização. Quando nos detemos na ementa da disciplina Alfabetização e Construção do Conhecimento temos a seguinte ementa (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA, 2005, p. 33):

Quadro 32 - Ementa da disciplina Alfabetização

Disciplina	ALFABETIZAÇÃO
Carga Horária	60 horas
EMENTA	Concepções de linguagem e implicações para o estudo do processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita. Funções da Linguagem. Oralidade e comunicação e a escola. As práticas escolares e a variedade lingüística. A escrita como um processo histórico social. Hipóteses infantis sobre a construção da escrita. Relação entre escrita, leitura e literatura. Projeto didático para o trabalho com a leitura e a escrita.

Tal disciplina, como podemos observar, não se difere das três disciplinas que analisamos no tópico anterior. A preocupação expressa é com a aquisição da escrita e da leitura. Não há referências ao letramento e nem às áreas do currículo em que deve ser desenvolvido o processo de alfabetização, mas, como podemos perceber, referem-se, basicamente, à área de Língua Portuguesa.

Como não tivemos acesso aos planos de cursos utilizados pelos professores nessas duas disciplinas não temos como fazer uma análise mais aprofundada sobre a possível interação entre o processo de alfabetização e as áreas curriculares, sobretudo a área de História.

3.1.4 O Curso de Pedagogia Licenciatura – Universidade Norte do Paraná - UNOPAR

Esse curso é particular, oferecido na modalidade à distância, com encontros presenciais e virtuais. Tem duração de oito semestres, carga horária de 3.240 horas, assim

dividida: 2.480h para presença semanal do graduando nas teleaulas e aulas atividades, *webaulas* e *webatividades* que são realizadas pelo graduando a partir do material didático impresso e outros disponibilizados; 300h de Estágio Curricular Obrigatório; 100h de Atividades Complementares Obrigatórias.

O curso objetiva formar profissionais para exercer funções de docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na Modalidade Normal, de Educação Profissional e na Área Serviços de Apoio Escolar e outras áreas nas quais sejam presentes conhecimentos pedagógicos.

Assim, a UNOPAR⁵⁰ oferece uma formação profissional capaz de:

Promover formação teórico-metodológica, atrelando as relações teóricopráticas, com vistas à formação do profissional participativo na sociedade; Promover maior democratização ao ensino superior, para professores do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais e da Educação Infantil, bem como, aos que desejam atuar no âmbito da Educação Escolar; Contribuir para formação docente, com qualificação político-pedagógica e cultural;

Fornecer subsídios para uma prática educativa transformadora, por meio de metodologias de ensino inovadoras;

Contribuir com preparo do profissional que atue, de forma crítica e participativa na sociedade, buscando a construção de uma sociedade mais democrática e igualitária;

Possibilitar a participação do aluno em atividades de pesquisa e extensão (UNIVERSIDADE NORTE DO PARANÁ, p.13).

O aluno desse curso, diferente dos dois cursos anteriores, não conta com o apoio de professores das disciplinas durante os oito semestres de duração do curso, pois a maior parte do curso é feita à distância. Assim, o graduando conta com os seguintes suportes: um ambiente virtual de aprendizagem o “Colaborador”; *web aulas* e *web atividades* semanais oferecidas no polo de apoio onde o aluno é matriculado; um especialista formado em Pedagogia que elabora as *webaulas* e *webatividades*, tira as dúvidas dos alunos e articula trabalhos com o tutor virtual e o tutor presencial; um tutor à distância, graduado em Pedagogia que articula a relação entre os tutores presenciais, os alunos e o especialista; um tutor presencial, formado em Pedagogia que é responsável pela formação presencial e todas as questões relativas a interação dos alunos durante o curso.

No que se refere à grade curricular do curso temos:

⁵⁰ Todas as informações contidas nesse tópico foram construídas a partir da análise do Guia de Percurso do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Norte do Paraná. Disponível em: <http://www.unoparead.com.br/documentos/guia-percurso/pedagogia.pdf?v=2>. Acesso em: 17 de jan de 2016.

Quadro 33 - Grade Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UNOPAR

1º SEMESTRE: FUNDAMENTOS DO ESPAÇO EDUCATIVO	C. H
Educação à Distância	20h
Processo Educativo no contexto Histórico- Filosófico	120h
Comunicação e Linguagem	60h
Sociedade e Diversidade no Contexto Educacional	120h
Seminário I	60h
Compreensão e Raciocínio – ACO	10h
Total	390h
2º SEMESTRE: O PEDAGOGO E O ESPAÇO EDUCATIVO	C. H
Psicologia da Educação: Desenvolvimento e Aprendizagem	120h
O Trabalho do Pedagogo nos Espaços Educativos	120h
Metodologia Científica	60h
Seminário II	60h
Compreensão e Raciocínio	10h
Total	370h
3º SEMESTRE: A GESTÃO E AÇÃO DOCENTE	C.H
Políticas Públicas na Educação Básica	120h
Fundamentos da Gestão Educacional	120h
Currículo Escolar e as Tecnologias da Educação	120h
Seminário III	60h
Compreensão e Raciocínio – ACO	10h
Total	430h
4º SEMESTRE: ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL I	C. H
Organização do Trabalho na Educação Infantil: Reflexão e Pesquisa	120h
Ludicidade e Educação	120h
Alfabetização e Letramento	120h
Seminário IV	60h
Compreensão e Raciocínio – ACO	10h
Total	370h
5º SEMESTRE: ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL II	C.H
Ensino de Matemática na Educação Infantil	60h
Ensino de Artes e Música	120h
Ensino de Natureza e Sociedade	60h
Seminário V	60h
Estágio Curricular Obrigatório I – Gestão	100h
Total	400h
6º SEMESTRE: ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO EDUCATIVO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL II	C.H
Organização do Trabalho Pedagógico nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Reflexão e Pesquisa	120h
Ensino de Língua Portuguesa	60h

Ensino de Educação Física Escolar	60h
Seminário VI	60h
Estágio Curricular Obrigatório II – Educação Infantil	100h
Total	400h
7º SEMESTRE: ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO EDUCATIVO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL II	C.H
Ensino de Matemática	60h
Ensino de Ciências e Saúde Infantil	120h
Ensino de História e Geografia	120h
Seminário VII	60h
Estágio Curricular Obrigatório III – Anos Iniciais do Ensino Fundamental	100h
Total	460h
8º SEMESTRE: TEMAS ATUAIS EM EDUCAÇÃO	C.H
Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	60h
Educação de Jovens e Adultos	120h
Processos Escolares de Inclusão	60h
Seminário VIII	60h
Projeto de Ensino em Educação	60h
Total	360h

Fonte: <http://www.unoparead.com.br/documentos/guia-percurso/pedagogia.pdf?v=2>. Acesso em: 17 jan. 2016.

A partir da observação dessa matriz curricular percebemos que não existe uma disciplina específica que trate sobre a metodologia e o ensino de História. A UNOPAR oferece a seus graduandos apenas uma disciplina: Ensino de História e Geografia, voltada para a metodologia e o ensino tanto de História quanto de Geografia. A disciplina tem 120h de carga horária, bem maior que as disciplinas oferecidas nos dois outros cursos que já analisamos, mas não temos como mensurar quanto dessa carga horária se destina especificamente para a metodologia e o ensino de História.

As disciplinas voltadas para a metodologia e ensino de ciências, Matemática e Língua Portuguesa têm espaço único e uma carga horário de 60h. Além dessas disciplinas, observamos Ensino de Educação Física Escolar, Ensino de Artes e Música, Ensino de Natureza e Sociedade. Todas essas disciplinas não constam nas grades curriculares dos dois cursos que já analisamos. Nos deteremos, adiante, nas ementas, além das disciplinas Ensino de História e Geografia e Alfabetização e Letramento (120h).

Quadro 34 - Ementa da disciplina Ensino de História e Geografia da UNOPAR

ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA	C.H
Ementa: Teorias e metodologias pedagógicas do processo de ensino e aprendizagem de História e Geografia. A construção do conhecimento histórico na sala de aula. O estudo do tempo e do espaço no ensino de história. A Ciência Geográfica e a Geografia Escolar. As Diretrizes Curriculares Nacionais de História e Geografia para os anos iniciais do Ensino Fundamental. O trabalho didático: planejamento, metodologia, conteúdos, recursos e avaliação.	120h

Fonte: <http://www.unoparead.com.br/documentos/guia-percurso/pedagogia.pdf?v=2>. Acesso em: 17 jan. 2016.

Como vemos, a disciplina se ocupa por munir os graduandos sobre teorias e metodologias de História e Geografia. Com a construção de conhecimento histórico e geográfico, bem como o conhecimento escolar. Dedica espaço para os estudos das Diretrizes Curriculares Nacionais de História e Geografia e também ao trabalho didático.

Como já dissemos, não há como mensurar quanto da carga horária se dedica ao trabalho específico com a metodologia e ensino de História. Acreditamos que a formação do docente responsável pela disciplina é que vai interferir nessa divisão.

Salientamos que, assim como as ementas já discutidas anteriormente, não há vinculação alguma dessa disciplina com o processo de alfabetização, mas ao contrário das outras ementas, essa remete objetivos explícitos para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Quadro 35 - Ementa da disciplina Alfabetização e Letramento da UNOPAR

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	C.H
Ementa: Os estudos das teorias e metodologias dos processos de alfabetização e letramento. Desenvolvimento das habilidades e competências necessárias à aquisição da leitura e da escrita. Métodos de alfabetização sintéticos, analíticos e ecléticos: evolução e história. Modalidades organizativas do planejamento para alfabetizar letrando. A formação do processo alfabetizador. A leitura infantil e suas contribuições nos processos de alfabetização e letramento. Contribuições da Neurociência para a construção da linguagem.	120h

Fonte: <http://www.unoparead.com.br/documentos/guia-percurso/pedagogia.pdf?v=2>. Acesso em: 17 jan. 2016.

A disciplina já expõe no título a relação entre alfabetização e letramento. Preocupa-se com a formação do alfabetizador, com os estudos das teorias e metodologias de alfabetização, com o processo de aquisição da leitura e escrita, com o planejamento pedagógico e com a neurociência.

Como podemos ver, não há referências a nenhuma área do conhecimento, mas, como sabemos, a maioria dos objetivos propostos na ementa serão desenvolvidos nas aulas de Língua Portuguesa.

Não conseguimos mais informações sobre o currículo desse curso. Solicitamos os planos de curso da disciplina Ensino de História e Geografia, mas também não obtivemos êxito.

Assim, nossas análises tiveram de ser pautadas apenas no material aqui apresentado.

3.1.4 O Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Tecnologia e Ciências – FTC EAD

Como já dissemos, não conseguimos informações sobre esse curso que possibilitasse uma análise satisfatória para o nosso trabalho, mas, mesmo diante deste problema, preferimos apresentar aqui as poucas informações que encontramos por meio de uma demorada pesquisa na *internet*. Apesar de termos solicitado o projeto do curso a FTC EAD⁵¹, a profissionais que já trabalharam diretamente no curso e, ainda, via *e-mail*, não conseguimos nada além do que apresentaremos aqui.

O curso tem duração de quatro anos, possui oito semestres e tem carga horária de 3.204h, sendo 2.804h destinadas aos de Conteúdos Curriculares de Natureza Científicocultural, 300h ao Estágio Supervisionado 300h e 100h para os Estudos Independentes 100h. É oferecido na modalidade à distância e, dessa forma, acreditamos que segue a estrutura organizacional semelhante ao curso anteriormente discutido. Não obtivemos informações sobre a duração do curso, a carga horária, a número de aulas presenciais e encontros virtuais.

Expomos então o perfil do profissional que esse curso pretende formar:

Um profissional-cidadão, capacitado para atuar na docência da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na organização e gestão de sistemas educacionais e na produção e difusão do conhecimento no campo da Educação, além dos demais serviços pedagógicos desenvolvidos nas unidades de ensino, que possibilitem tanto a vivência crítica da realidade da educação brasileira como a experimentação de propostas inovadoras na área.

⁵¹ Todas as informações contidas nesse tópico foram construídas a partir do site: <http://www.emagister.com.br/pedagogia-cursos-2641130.htm>. Acesso em: 16 jan. 2015.

(FACULDADE DE TECNOLOGIA E CIÊNCIA ⁵²)

Como podemos ver, os objetivos da FTC EAD não diferem das outras instituições que já analisamos. A instituição pretende formar um pedagogo capacitado para atuar na docência das turmas de Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, para trabalhar na gestão escolar e, ainda, em outras áreas que necessitem de um profissional pedagogo.

Com isso, a instituição expõe os campos de atuação desse profissional:

Escolas, fundações e ONGs que ofereçam a Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental;

Instituições que trabalham com portadores de necessidades especiais em classes regulares de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental;

Instituições que trabalham com jovens e adultos defasados em seu processo de escolarização em classe regular dos anos iniciais do Ensino Fundamental; Instituições que desenvolvam a pesquisa nas mais diversas instâncias, que atuam com o processo de ensino aprendizagem e escolarização os alunos da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental em instituições Municipais, Estaduais, Privadas, Organizações não Governamentais, comunitárias, etc.;

Instituições escolares ou não escolares em diferentes modalidades de ensino, desenvolvendo atividades de coordenação pedagógica, orientação e gestão educacional (FACULDADE DE TECNOLOGIA E CIÊNCIA ⁵³).

No que tange ao currículo, a FTC EAD apresenta a seguinte matriz curricular:

Quadro 36 - Ementa da disciplina Alfabetização e Letramento da UNOPAR

1º PERÍODO	C.H
Metodologia do Trabalho Científico	72h
Fundamentos Histórico-filosóficos da Educação	72h
Abordagens Sócio-políticas da Educação	72h
Psicologia da Educação	72h
Pesquisa e Prática Pedagógica I	68h
2º PERÍODO	C.H
Didática	72h
Arte-Educação	72h
Leitura e Produção de Texto	72h
Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento Humano	72h
Pesquisa e Prática Pedagógica II	68h
Atividades Complementares	20h
3º PERÍODO	C.H

⁵² Idem.

⁵³ Idem.

Educação Inclusiva	72h
Formação Pessoal e Social na Infância	72h
Estudos da Linguagem Oral e Escrita na Educação Infantil	72h
Estudos da Matemática na Educação Infantil	72h
Pesquisa e Prática Pedagógica III	68h
Atividades Complementares	20h
4º PERÍODO	C.H
Estudos da Natureza na Educação Infantil	72h
Estudos da Sociedade na Educação Infantil	72h
Musicalização na Educação	72h
Fundamentos e Didática da Alfabetização	72h
Pesquisa e Prática Pedagógica IV	68h
Atividades Complementares	20h
5º PERÍODO	C.H
Estágio Supervisionado na Educação Infantil	36h
Fundamentos e Didática da Língua Portuguesa I	72h
Fundamentos e Didática da Matemática I	72h
Fundamentos e Didática das Ciências Naturais I	72h
Fundamentos e Didática da História I	72h
Tópicos Especiais em Educação I	40h
Atividades Complementares	20h
6º PERÍODO	C.H
Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental	36h
Fundamentos e Didática da Geografia I	72h
Fundamentos e Didática da Língua Portuguesa II	72h
Fundamentos e Didática da Matemática II	72h
Fundamentos e Didática das Ciências Naturais II	72h
Tópicos Especiais em Educação II	40h
Atividades Complementares	20h
7º PERÍODO	C.H
Fundamentos e Didática da História II	72h
Fundamentos e Didática da Geografia II	72h
Fundamentos da Orientação Educacional	72h
Fundamentos da Supervisão Escolar	72h
Estágio Supervisionado em Gestão Escolar	36h
Tópicos Especiais em Educação III	40h
8º PERÍODO	C.H
Organização e Gestão da Educação	72h
Educação de Jovens e Adultos	72h
Educação e Tecnologias	72h
Educação e Corporeidade	72h
Libras	72h
Tópicos Especiais em Educação IV	36h

Elaborado pelo autor a partir de informações disponíveis em:

<http://www.emagister.com.br/pedagogia-cursos2641130.htm>. Acesso em 16 jan. 2015.

O que podemos perceber diante desse quadro que são oferecidas duas disciplinas responsáveis pela metodologia e ensino das áreas que compõem o currículo das séries

iniciais, cada uma com carga horária de 72h, sendo assim 144 horas destinadas para elas, maior carga horária dos quatro cursos aqui analisados.

Destacamos que a nomenclatura das disciplinas em questão difere das que já vimos até aqui, como podemos ver: Fundamentos e Didática das Ciências Naturais I e II, Fundamentos e Didática Geografia I e II, **Fundamentos e Didática da História I e II**, Fundamentos e Didática da Língua Portuguesa I e II e Fundamentos de Didática da Matemática I e II. A única disciplina voltada especificamente para a alfabetização segue a mesma lógica de nomenclatura: Fundamentos e Didática da Alfabetização e possui 72h de carga horária.

Podemos perceber, a partir das nomenclaturas, que todas essas disciplinas se preocupavam com a dimensão didática. Assim, mesclam os fundamentos com a metodologia da prática em sala de aula, com a forma de ensinar. Nenhuma das disciplinas em questão é pré-requisito para os estágios, o que constatamos a partir da organização dos semestres.

Não tivemos como perceber se as duas disciplinas responsáveis pela metodologia e ensino de História se relacionam com o processo de alfabetização, assim como não tivemos condições de perceber se a disciplina responsável pela alfabetização mobiliza outras áreas do currículo para o processo, pois não contamos, como já dissemos, com informações sobre as ementas.

Ressaltamos que além dessas disciplinas, existem mais quatro disciplinas especificamente voltadas para Educação Infantil: Estudos da Linguagem Oral e Escrita na Educação Infantil, Estudos da Matemática na Educação Infantil, Estudos da Natureza na Educação Infantil e Estudos da Sociedade na Educação Infantil. Não temos como afirmar que tais disciplinas se ocupem de metodologias de ensino, mas entendemos que se dedicam ao trabalho com áreas que compõem o currículo da Educação Infantil.

3.2 Os planos de curso das disciplinas responsáveis pela metodologia e ensino de História

Como já expomos, não conseguimos planos de curso da disciplina que trata da metodologia e ensino de História da UNOPAR, FTC EAD e do curso oferecido pela UESB em convênio com a Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista, por meio do

programa UESB EM AÇÃO. Por isso, nos ocuparemos nesse tópico em analisar apenas os planos referentes ao curso de Pedagogia da UESB.

Destacamos que não traremos todos os planos de curso que conseguimos, pois alguns deles não seriam importantes para nosso trabalho porque: os que se referem aos semestres 2009.1, 2009.2 e 2011.1 são exatamente iguais; os que se referem aos semestres a partir de 2011.2 já extrapolam nosso interesse porque não há, dentre as sete professoras, nenhuma professora formada por essa instituição depois de 2011.1.

Analisemos agora tais planos:

Quadro 37 - Plano de Curso da disciplina Conteúdo e Metodologia do Ensino Fundamental de História (UESB) 2003.2

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA							Plano de Curso
CÓDIGO	CURSO		DISCIPLINA				PRÉ-REQUISITO
	PEDAGOGIA		CONTEÚDO E METODOLOGIA DO ENSINO FUNDAMENTAL DE HISTÓRIA				
C.H. SEMESTRAL		PROFESSOR		CRÉDITOS		ANO	PER. LETIVO
60				T 02	P 01	E 2003	2003.2
Aprovado em reunião do Departamento				Assinatura do Diretor:			

EMENTA

Traços gerais da evolução da História. Conceitos básicos da História. As principais propostas metodológicas para o ensino de História. Produção do material didático. Construção de proposta de trabalho.

OBJETIVOS

Analisar os conceitos básicos da História e suas relações com o ensino fundamental
Refletir sobre a prática do ensino de história no ensino fundamental, identificando possibilidades para a construção do conhecimento histórico nas séries iniciais.
Analisar as possibilidades do ensino de história a partir das suas diversas linguagens e recursos metodológicos.
Construção de uma proposta de ensino de história para o ensino fundamental (séries iniciais).

METODOLOGIA

O curso será desenvolvido através de leituras e discussão de textos;
Análise e problematização de propostas de ensino de história para as séries iniciais (foco para as escolas municipais de Vitória da Conquista);
Estudo dos livros didáticos de história para as séries iniciais;
Elaboração de uma proposta de trabalho a ser aplicada em turmas do ensino fundamental (séries iniciais).

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

1. História – conceitos, metodologia e fontes - Positivismo, Marxismo e Annales
BORGES, Vavy Pacheco. **O que é História**. São Paulo: Editora Brasiliense, s/d, coleção Primeiros Passos.
LAGÔA, Ana Mascia et aliili. **Oficinas de História – projeto curricular de ciências sociais e de história**. Belo Horizonte: Dimensão, 2000.
2. Ensino de História – trajetória e possibilidades
 - História nas séries iniciais do ensino fundamental – estudos sociais
 - Concepção de tempo e espaço
 - Concepção de ensino: construtivismo
 NEMI, Ana Lúcia L. e MARTINS, João C. **Didática de História – o tempo vivido: uma outra história**. São Paulo: FTD, 1996.
 NADAI, Elza e BITTENCORT, Circe. “ **Repensando a noção de tempo histórico no ensino**”. In: PINSKY, Jaime. O ensino de história e a construção do fato. São Paulo: Contexto, 1977 (p.73-91).
 MICELI, Paulo. **O Mito do Herói Nacional**. São Paulo: Contexto, 1994.
 JOANILHO, André L. **História e Prática: pesquisa em sala de aula**. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.
 NEVES, Joana. “ **História local e construção de identidade nacional**”. SAECULUM, Paraíba: 1997, p. 13-27.
 CARNEIRO, Maria Francisca e Baptista, Naidison de Q. **Escola Rural: uma experiência, uma proposta**. Feira de Santana: MOC/UEFS/Prefeituras Municipais de Feira, Retirolândia, Santa Luz, Santo Estevão e Valente, 1998.
3. Propostas Curriculares Nacionais:
 - Concepção de história e educação
 - Proposta curricular e implicações político – educacionais
 BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história**. Brasília: MEC / SEF, 1998.
 ARIAS NETO, José Miguel. “Entre o Nada e o Anódino: Parâmetros, Diretrizes e Reformas da Educação Nacional” HISTÓRIA E ENSINO. Revista de Laboratório de Ensino de História. Londrina: Ed. UESL, v.5, 1999, p. 103-126.
4. Livro Didático de história para as séries iniciais

AVALIAÇÃO

- Assiduidade e participação nas discussões em sala
- Síntese dos textos discutidos
- Relatórios de observação de aulas
- Produção de textos e Prova escrita
- Elaboração de uma proposta de trabalho (projeto de ensino) a ser desenvolvida nas séries iniciais do Ensino Fundamental

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BITTENCOURT, Circe (org). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.
- BLOCH, M. (2001). **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- BORGES, Vavy Pacheco. **O que é História**. São Paulo: Editora Brasiliense, s/d, coleção Primeiros Passos.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história**. Brasília: MEC / SEF, 1998..
- CABRINI, Conceição. Et alii. **O Ensino de História – Revisão Urgente**. São Paulo, Brasiliense, 1996. CADERNOS CEDES. **A prática do ensino de história**. São Paulo: Cortez, 1985.
- CARNEIRO, Maria Francisca e Baptista, Naidison de Q. **Escola Rural: uma experiência, uma proposta**. Feira de Santana: MOC/UEFS/Prefeituras Municipais de Feira, Retirolândia, Santa Luz, Santo Estevão e Valente, 1998.
- FONSECA, Selva G. **Caminhos da História ensinada**. São Paulo: Papirus, 1993. HISTÓRIA em quadro-negro. Escola, ensino e aprendizagem. **Revista Brasileira de História**. São Paulo: ANPUH / Marco Zero, v. 9, n. 19, set 89 / fev 90.
- HISTÓRIA E ENSINO. **Revista do Laboratório do Ensino de História**. V.1 ao 13 Londrina, PR: Ed. UEL, 1999.
- JOANILHO, André L. **História e Prática: pesquisa em sala de aula**. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.
- LAGÔA, Ana Mascia et alii. **Oficinas de História – projeto curricular de ciências sociais e de história**. Belo Horizonte: Dimensão, 2000
- LE GOFF, Jaques e NORA, Pierre (orgs). **História novos objetos**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.
- LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo, Cortez, 1995.
- NEMI, Ana Lúcia L. e MARTINS, João C. **Didática de História – o tempo vivido: uma outra história**. São Paulo: FTD, 1996.
- PINSKI, Jaime (Org.). **O Ensino de História e a Criação do Fato**. São Paulo: Contexto, 1988.
- REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA – MEMÓRIA, HISTÓRIA, HISTORIOGRAFIA – **Dossiê**
- Ensino de História**. Anpuh/ Marco Zero. São Paulo. V. 13 Nº 25/26. Set. 92/ago. 93.
- SILVA, Marcos. **História o prazer em ensino e pesquisa**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

Quadro 38 - Plano de Curso da disciplina Conteúdo e Metodologia do Ensino Fundamental de História (UESB) 2009.1

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA							Plano de Curso	
CÓDIGO	CURSO		DISCIPLINA				PRÉ-REQUISITO	
	PEDAGOGIA		CONTEÚDO E METODOLOGIA DO ENSINO FUNDAMENTAL DE HISTÓRIA					
C.H. SEMESTRAL		PROFESSOR		CRÉDITOS		ANO	PER. LETIVO	
60				T	P	E 02 01	2009	2009.1
Aprovado em reunião do Departamento				Assinatura do Diretor:				

EMENTA Traços gerais da evolução da História. Conceitos básicos da História. As principais propostas metodológicas para o ensino de História. Produção do material didático. Construção de proposta de trabalho.
OBJETIVOS Analisar os conceitos básicos da História e suas relações com o ensino fundamental Refletir sobre a prática do ensino de história no ensino fundamental, identificando possibilidades para a construção do conhecimento histórico nas séries iniciais. Analisar as possibilidades do ensino de história a partir das suas diversas linguagens e recursos metodológicos. Construção de uma proposta de ensino de história para o ensino fundamental (séries iniciais).
METODOLOGIA O curso será desenvolvido através de leituras e discussão de textos; Análise e problematização de propostas de ensino de história para as séries iniciais (foco para as escolas municipais de Vitória da Conquista); Estudo dos livros didáticos de história para as séries iniciais; Elaboração de uma proposta de trabalho a ser aplicada em turmas do ensino fundamental (séries iniciais).
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO UNIDADE I 1. História – conceitos, metodologia e fontes - Positivismo, Marxismo e Annales 2. Ensino de História – trajetória e possibilidades - História nas séries iniciais do ensino fundamental – estudos sociais - Concepção de tempo e espaço - Concepção de ensino: construtivismo 3. Propostas Curriculares para o Ensino de História nas séries iniciais: - História Temática - História Local - Ciclos de aprendizagem 4. Livro Didático de história para as séries iniciais - Usos e abusos - Possibilidades UNIDADE II UNIDADE III 5. Projeto de Ensino de História para as séries iniciais do ensino fundamental - Concepção de história e educação - Currículo e implicações político-educacionais
AVALIAÇÃO Participação nas discussões em sala Sínteses dos textos discutidos Produção de textos e Prova escrita Elaboração de uma proposta de trabalho (Projeto de Ensino) a ser desenvolvida nas séries iniciais do ensino fundamental.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. “Tempo e memória: o que se ensina escola?” In: LENSIIJ, Tatiana e HELFER, Nadir E. (org.). **A memória e o ensino de história**. Santa Cruz do Sul: Edunisc; São Leopoldo: ANPUH/RS, 2000.
- BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.
- BITTENCOURT, C. (2004). **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez.

- BLOCH, M. (2001). **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. BORGES, Vavy Pacheco. **O que é História**. São Paulo: Editora Brasiliense, s/d, coleção Primeiros Passos.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história**. Brasília: MEC / SEF, 1998.
- BURKE, P. (1992). **A Escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: UNESP.
- CABRINI, Conceição. Et alii. **O Ensino de História – Revisão Urgente**. São Paulo, Brasiliense, 1996.
- CADERNOS CEDES. **A prática do ensino de história**. São Paulo: Cortez, 1985.
- CAIMI, F. E. (1999). **O livro didático e o currículo de história em transição**. Passo Fundo: Edupf. CAIMI, F. E. (2008). **Aprendendo a ser professor de história**. Passo Fundo: Ed. Da Universidade de Passo Fundo.
- CARNEIRO, Maria Francisca e Baptista, Naidison de Q. **Escola Rural: uma experiência, uma proposta**. Feira de Santana: MOC/UEFS/Prefeituras Municipais de Feira, Retirolândia, Santa Luz, Santo Estevão e Valente, 1998.
- CARDOSO, C. F. e VAINFAS, R. (orgs.) (1997). **Domínios da História - ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus.
- CARRETERO, M.; ROSA, A. e GONZÁLEZ, M. F. (orgs) (2007). **Ensino de História e memória coletiva**. Porto Alegre, Artmed.
- CAVALLEIRO, Eliane (org) (2001). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus.
- CERRI, L. F. “As concepções de história e os cursos de Licenciatura”. *REVISTA DE HISTÓRIA REGIONAL*, UEPG, vol. 2, n. 2, inverno 1997.
- CITRON, S. (1990). **Ensinar a História Hoje: a memória perdida e reencontrada**. Lisboa: Livros Horizonte.
- DEMO, P. (1997). **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados.
- _____. **Avaliação sobre o olhar propêdêutico**. São Paulo: Papirus. S/D
- DAVIES, N. (org.) (2000). **Para além dos conteúdos no ensino de história**. Niterói, RJ: Eduf.
- FONSECA, Selva G. **Caminhos da História ensinada**. São Paulo: Papirus, 1993.
- FERRO, M. (1981). **As Falsificações da História**. Lisboa, Europa, América.
- FLEURI, R. M. (1986). **Educar para que?** Contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola. Goiânia: Ed. UCG, Uberlândia: UFU.
- FONSECA, S. G. (1993). **Caminhos da História ensinada**. São Paulo: Papirus.
- _____. (1994). **Ser professor no Brasil**. Campinas, SP: Papirus.
- _____. (2004). **Didática e prática do ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. 2. ed. Campinas: Papirus. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- FONSECA, T. N. de L. e. (2004) **História & ensino de história**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica. (Série: História & reflexões, n. 6).
- FONSECA, T. N. L. e VEIGA, C. G. (orgs.). (2003). **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica.
- FREIRE, P. (1999) **A importância do ato de Ler em três artigos que se completam**. 37ª edição. São Paulo: Cortez.
- FREITAS, M. C. (org.) (1998) **Historiografia Brasileira em Perspectiva**. São Paulo: Contexto.
- HICKMANN, Rosali Inês (org.). **Estudos Sociais: outros saberes e outros sabores**. Porto alegre: Mediação, 2002. (Caderno Educação Básica, n. 8).
- HISTÓRIA em quadro-negro. Escola, ensino e aprendizagem. **Revista Brasileira de História**. São Paulo: ANPUH / Marco Zero, v. 9, n. 19, set 89 / fev 90.
- HISTÓRIA E ENSINO. **Revista do Laboratório do Ensino de História**. V.1 ao 13 Londrina, PR: Ed. UEL, 1999.

- JOANILHO, André L. **História e Prática: pesquisa em sala de aula**. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.
- LAGÔA, Ana Mascia et alii. **Oficinas de História – projeto curricular de ciências sociais e de história**. Belo Horizonte: Dimensão, 2000
- LE GOFF, Jaques e NORA, Pierre (orgs.). **História novos objetos**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.
- LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo, Cortez, 1995.
- NEMI, Ana Lúcia L. e MARTINS, João C. **Didática de História – o tempo vivido: uma outra história**. São Paulo: FTD, 1996.
- OLIVEIRA, M. M. D. de (org.). (2000). **Contra o consenso: LDB, DCN, PCN e reformas no ensino**. João Pessoa, PB: ANPUH/PB, Ed. Sal da Terra.
- OLIVEIRA, Margarida M. D. e STAMATTO, Maria I. S. (orgs.) (2007). **O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisas e ensino**. Natal, EDUFRN.
- PINSKI, Jaime (Org.). **O Ensino de História e a Criação do Fato**. São Paulo: Contexto, 1988.
- REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA – MEMÓRIA, HISTÓRIA, HISTORIOGRAFIA – **Dossiê Ensino de História**. Anpuh/ Marco Zero. São Paulo. V. 13 Nº 25/26. Set. 92/ago. 93.
- SCHIMIDT, M. A.; BARCA, I. (orgs.). (2009). **Aprender História: perspectivas da educação histórica**. Injuí: Ed. Da Unijuí.
- SILVA, Marcos. **História o prazer em ensino e pesquisa**. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- _____. (org). **Repensando o ensino de história**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1993.
- SIMAN, L. M. e FONSECA, T. N. de L. (2001). **Inaugurando a História e construindo a nação: discursos e imagens no ensino de história**, Belo Horizonte: Autêntica.
- ZAMBONI, E.; ROSSI, V. L. (orgs.). 2003. **Quanto Tempo o Tempo Tem**. Campinas, SP: Alínea.

Quadro 39 - Plano de Curso da disciplina Conteúdo e Metodologia do Ensino do Ensino Fundamental de História (UESB) 2011.1

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA					Plano de Curso	
CÓDIGO	CURSO	DISCIPLINA			PRÉ-REQUISITO	
	PEDAGOGIA	CONTEÚDO E METODOLOGIA DO ENSINO FUNDAMENTAL DE HISTÓRIA				
C.H. SEMESTRAL		PROFESSOR		CRÉDITOS	ANO	PER. LETIVO
60				T	P	E 02 01
					2009	2011.1
Aprovado em reunião do Departamento				Assinatura do Diretor:		
EMENTA						
Traços gerais da evolução da História. Conceitos básicos da História. As principais propostas metodológicas para o ensino de História. Produção do material didático. Construção de proposta de trabalho.						

OBJETIVOS Analisar os conceitos básicos da História e suas relações com o ensino fundamental Refletir sobre a prática do ensino de história no ensino fundamental, identificando possibilidades para a construção do conhecimento histórico nas séries iniciais. Analisar as possibilidades do ensino de história a partir das suas diversas linguagens e recursos metodológicos. Construção de uma proposta de ensino de história para o ensino fundamental (séries iniciais).
METODOLOGIA O curso procurará adotar a relação entre teoria e prática via problematização e pesquisa como princípio educativo; Leitura e discussão de textos; Estudo de problemas identificados na escola e no ensino de história; Elaboração de uma proposta de trabalho a ser desenvolvida em nas séries iniciais do ensino fundamental
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO UNIDADE I 1. Ensino de História – Professor de História, Cultura e Ideologia, Trajetórias do ensino de História 2. História – Teorias e Correntes historiográficas 3. Ensino de História – Abordagens e Possibilidades - História nas séries iniciais do Ensino Fundamental; - Concepção de tempo e espaço; - Concepção de ensino: ensinar história ensinando o seu método UNIDADE II - Experiências Didáticas no Ensino de História - Elaboração de Material Didático UNIDADE III - Laboratórios de Ensino de História
AValiação I Unidade - Avaliação escrita em sala; II Unidade - Elaboração de Material Didático III Unidade - Aula Prática Utilizando Material Didático Desenvolvido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. “Tempo e memória: o que se ensina escola?” In: LENSII, Tatiana e HELFER, Nadir E. (org.). **A memória e o ensino de história**. Santa Cruz do Sul: Edunisc; São Leopoldo: ANPUH/RS, 2000.
- BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.
- BITTENCOURT, C. (2004). **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez.
- BLOCH, M. (2001). **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- BORGES, Vavy Pacheco. **O que é História**. São Paulo: Editora Brasiliense, s/d, coleção Primeiros Passos.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história**. Brasília: MEC / SEF, 1998.
- BURKE, P. (1992). **A Escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: UNESP.
- CABRINI, Conceição. Et alii. **O Ensino de História – Revisão Urgente**. São Paulo, Brasiliense, 1996.
- CADERNOS CEDES. **A prática do ensino de história**. São Paulo: Cortez, 1985.

- CAIMI, F. E. (1999). **O livro didático e o currículo de história em transição**. Passo Fundo: Edupf.
- CAIMI, F. E. (2008). **Aprendendo a ser professor de história**. Passo Fundo: Ed. Da Universidade de Passo Fundo.
- CARNEIRO, Maria Francisca e Baptista, Naidison de Q. **Escola Rural: uma experiência, uma proposta**. Feira de Santana: MOC/UEFS/Prefeituras Municipais de Feira, Retirolândia, Santa Luz, Santo Estevão e Valente, 1998.
- CARDOSO, C. F. e VAINFAS, R. (orgs.) (1997). **Domínios da História - ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus.
- CARRETERO, M.; ROSA, A. e GONZÁLEZ, M. F. (orgs.) (2007). **Ensino de História e memória coletiva**. Porto Alegre, Artmed.
- CAVALLEIRO, Eliane (org.) (2001). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus.
- CERRI, L. F. "As concepções de história e os cursos de Licenciatura". *REVISTA DE HISTÓRIA REGIONAL*, UEPG, vol. 2, n. 2, inverno 1997.
- CITRON, S. (1990). **Ensinar a História Hoje: a memória perdida e reencontrada**. Lisboa: Livros Horizonte.
- DEMO, P. (1997). **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados.
- _____. **Avaliação sobre o olhar propêdeutico**. São Paulo: Papirus. S/D
- DAVIES, N. (org.) (2000). **Para além dos conteúdos no ensino de história**. Niterói, RJ: Eduf.
- FONSECA, Selva G. **Caminhos da História ensinada**. São Paulo: Papirus, 1993.
- FERRO, M. (1981). **As Falsificações da História**. Lisboa, Europa, América.
- FLEURI, R. M. (1986). **Educar para que?** Contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola. Goiânia: Ed. UCG, Uberlândia: UFU.
- FONSECA, S. G. (1993). **Caminhos da História ensinada**. São Paulo: Papirus.
- _____. (1994). **Ser professor no Brasil**. Campinas, SP: Papirus.
- _____. (2004). **Didática e prática do ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. 2. ed. Campinas: Papirus. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- FONSECA, T. N. de L. e. (2004) **História & ensino de história**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica. (Série: História & reflexões, n. 6).
- FONSECA, T. N. L. e VEIGA, C. G. (orgs.). (2003). **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica.
- FREIRE, P. (1999) **A importância do ato de Ler em três artigos que se completam**. 37ª edição. São Paulo: Cortez.
- FREITAS, M. C. (org.) (1998) **Historiografia Brasileira em Perspectiva**. São Paulo: Contexto.
- HISTÓRIA em quadro-negro. Escola, ensino e aprendizagem. **Revista Brasileira de História**. São Paulo: ANPUH / Marco Zero, v. 9, n. 19, set 89 / fev 90.
- GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere (vol. I): Introdução aos estudos da filosofia. A Filosofia de Benedito Croce**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere (vol. II): Os Intelectuais. O Princípio Educativo. Jornalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- HICKMANN, Rosali Inês (org.). **Estudos Sociais: outros saberes e outros sabores**. Porto Alegre: Mediação, 2002. (Caderno Educação Básica, n. 8).
- HISTÓRIA E ENSINO. **Revista do Laboratório do Ensino de História**. V.1 ao 13 Londrina, PR: Ed. UEL, 1999.
- JOANILHO, André L. **História e Prática: pesquisa em sala de aula**. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.
- LAGÔA, Ana Mascia et alii. **Oficinas de História – projeto curricular de ciências sociais e de história**. Belo Horizonte: Dimensão, 2000
- LE GOFF, Jaques e NORA, Pierre (orgs.). **História novos objetos**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

- LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo, Cortez, 1995.
- NEMI, Ana Lúcia L. e MARTINS, João C. **Didática de História – o tempo vivido: uma outra história**. São Paulo: FTD, 1996.
- OLIVEIRA, M. M. D. de (org.). (2000). **Contra o consenso: LDB, DCN, PCN e reformas no ensino**. João Pessoa, PB: ANPUH/PB, Ed. Sal da Terra.
- OLIVEIRA, Margarida M. D. e STAMATTO, Maria I. S. (orgs.) (2007). **O livro didático de história: políticas educacionais, pesquisas e ensino**. Natal, EDUFRN.
- PINSKI, Jaime (Org.). **O Ensino de História e a Criação do Fato**. São Paulo: Contexto, 1988.
- REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA – MEMÓRIA, HISTÓRIA, HISTORIOGRAFIA – **Dossiê Ensino de História**. Anpuh/ Marco Zero. São Paulo. V. 13 Nº 25/26. Set. 92/ago. 93.
- SILVA, Marcos. **História o prazer em ensino e pesquisa**. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- _____. (org.). **Repensando o ensino de história**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1993.
- SIMAN, L. M. e FONSECA, T. N. de L. (2001). **Inaugurando a História e construindo a nação: discursos e imagens no ensino de história**, Belo Horizonte: Autêntica.
- VYGOTSKY, L.S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Edusp, 1998.
- ZAMBONI, E.; ROSSI, V. L. (orgs.) (2003). **Quanto Tempo o Tempo Tem**. Campinas, SP: Alínea.

Salientamos, desde já, que o texto do tópico EMENTA é o mesmo contido em todos os planos de curso que tivemos acesso e idêntico ao texto expresso na ementa do curso de Pedagogia da UESB, como vimos.

Esse Plano de Curso oferecido aos graduandos do curso de Licenciatura em Pedagogia prioriza cinco pontos centrais, expressos no tópico ementa: evolução Histórica, conceitos básicos da História, propostas metodológicas para o ensino, produção de material didático e a construção de proposta de trabalho. Tais pontos são comuns a todos os planos que tivemos acesso, de 2003.2 a 2011.1.

No que se refere ao tópico OBJETIVO, observamos que o plano em questão, 2003.2, é exatamente igual aos planos de 2009.1 e 2011.1. Objetiva, assim, a análise de conceitos históricos, a reflexão sobre a prática do ensino, a identificação de possibilidades para construção do conhecimento, o uso de diversas linguagens e recursos metodológicos e a construção de propostas de ensino voltadas para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

A metodologia do Plano de Curso de 2003.2 consiste na leitura e discussão de textos, visitas às escolas a fim de identificar problemas no ensino de História e a produção de proposta de trabalho para aplicação em turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental. No Plano de Curso de 2009.1, a metodologia difere da do Plano de Curso anterior apenas em dois aspectos: análise de livros didáticos para as séries iniciais do Ensino Fundamental e por não ter visitas às escolas. A metodologia de 2009.1 é exatamente igual à exposta no Plano de Curso de 2011.1.

O conteúdo programático do Plano de Curso de 2003.2 divide-se em quatro partes. Na primeira parte é dedicada ao da teoria da história: fontes, conceitos e metodologia e as correntes historiográficas: Positivismo, Marxismo e Annales. A segunda parte dedica-se ao ensino de História nas séries iniciais do Ensino Fundamental, conteúdo e metodologia e concepções de tempo e espaço. A terceira parte ocupa-se com o estudo dos Parâmetros Curriculares Nacionais, com as concepções de história e educação e as implicações político-educacionais de uma proposta curricular. O livro didático é o foco do trabalho na quarta parte.

O mesmo tópico é expresso no Plano de Curso de 2009.1 é dividido em três unidades. A primeira unidade é basicamente igual ao Plano de 2003.2, a única diferença consiste que nessa unidade o Plano em questão aborda o construtivismo como concepção de ensino. A II unidade é dedicada às Propostas Curriculares para o Ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase na História Local, História Temática e nos Ciclos de Aprendizagem; os usos, abusos e possibilidades dos livros didáticos também são conteúdos dessa unidade. Na unidade III os conteúdos consistem em: Projeto de Ensino de História, concepção de história e educação e as implicações político-educacionais do currículo, semelhante à mesma unidade do Plano de Curso de 2003.2.

A metodologia do Plano de Curso de 2011.1 é também dividida em três unidades. Na unidade I temos: o ensino de História, teorias e correntes historiográficas, e as abordagens e possibilidades de ensino. A unidade II atem-se às experiências didáticas no ensino e a elaboração de material didático. Laboratórios de ensino de História é o único conteúdo da III unidade.

A avaliação expressa no Plano de Curso de 2003.2 consiste em: assiduidade, síntese dos textos discutidos, produção de textos e prova escrita, elaboração de uma proposta de trabalho a ser desenvolvido nas séries iniciais do Ensino Fundamental, relatórios de observação de aulas e assiduidade. A única diferença desse tópico para o Plano de Curso de 2009.1 é que este não expressa como elementos avaliativos os dois últimos instrumentos do Plano de Curso de 2003.2. No Plano de Curso de 2011.1 a avaliação consiste em três instrumentos: avaliação escrita em sala, elaboração de material didático e aula prática utilizando o material desenvolvido.

Chama nossa atenção alguns fatos: mesmo com a distância entre o Plano de Curso de 2003.2 e os demais, existem muitas coisas idênticas nos Planos, como vimos; a semelhança entre os Planos de 2009.1, 2011.1 e 2014.1 é muito grande e a semelhança

entre os Planos de 2011.1 e 2014. Isso nos intriga porque falamos de quatro professores que são graduados em História, lotados no Departamento de História da UESB, com idades e tempo de docência distintos.

Os Planos, de forma geral, oferecem ao graduando uma formação baseada em três eixos: teoria, conceitos e concepção de História, metodologia e ensino de História e elaboração e análise de material didático. Assim, podemos avaliar como uma formação ampla, e voltada para a metodologia de ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Salientamos que 60h de aula é um tempo curto para o trabalho que deve ser desenvolvido pelos pedagogos nos cinco anos do Ensino Fundamental com a disciplina escolar História e que os Planos não contemplam os conteúdos expressos pelas disciplinas escolares.

O tópico REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS contidas no Plano de Curso de 2003.2 contém 21 indicações, 17 delas são exatamente iguais aos Planos de Curso de 2009.2, 2011.1 e 2014.1 (não analisados aqui). O Plano em questão se diferencia dos outros por 10 indicações no tópico CONTEÚDO PROGRAMÁTICO. O Plano de Curso de 2009.1 contém 45 indicações e todas elas estão expressas nos Planos de 2011.1 e 2014.1. O Plano de Curso de 2011.1 contém 48 indicações, três delas não estão contidas no Plano de 2009.1 e duas não estão contidas no Plano de 2014.1. Ressaltamos que a única diferença entre os Planos de 2011.1 e 2014.1 são duas indicações do Antônio Gramsci. Apenas uma indicação contida na REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA da ementa do curso de Pedagogia da UESB não é contemplada em todos os Planos que analisamos.

Observamos que as referências bibliográficas apresentam uma gama de obras clássicas sobre ensino de História. Destacamos, nesse sentido, as produções de Circe Bittencourt, Selva Guimarães Fonseca e Jaime Pinsk.

Não há nenhuma referência nesses Planos ao processo de Alfabetização. No que se refere ao Plano de Curso de 2003.1 é compreensível, pois a alfabetização se restringia a Educação Infantil que não fazia parte do Ensino Fundamental nesse período.

Passemos agora às reflexões que as professoras alfabetizadoras fazem sobre a formação inicial que tiveram.

3.3 As professoras alfabetizadoras e a formação inicial.

Nesse tópico apresentaremos as falas das sete professoras sobre a formação inicial que tiveram e a relação dessa formação com a docência nas aulas de História que ministram.

Nos capítulos anteriores elas já relataram aspectos relacionados à formação inicial, mas aqui centralizaremos o foco na relação supracitada.

Observemos então o que dizem as professoras sobre a sua formação inicial e a disciplina que cursou sobre metodologia e ensino de História:

O curso de Pedagogia é muito grande na questão das disciplinas. Mas a disciplinas de História me favoreceu bastante, porque a sequência História ela é muito importante, então você não pode começar do meio, você não pode partir do fim. Então, você tem que ter uma sequência, dos fatos históricos, da vida do aluno, da história dele, da História da localidade que ele veio (Thaís, professora efetiva há 18 anos, atua no 1º ano de uma escola rural, formada em Magistério, graduada em pedagogia e Especialista em Alfabetização e Letramento).

A professora Thaís avalia positivamente a disciplina de metodologia e ensino de História que cursou na graduação. Destaca a SEQUÊNCIA DOS FATOS HISTÓRICOS como algo importante que aprendeu na disciplina. Como vemos, a importância dada pela professora à disciplina que cursou está centrada em um único aspecto. Por “sequência dos fatos da história” entendemos que ela esteja se referindo à cronologia dos fatos históricos e, assim, entendemos que a importância, para ela, dá-se pelo fato de facilitar o seu trabalho no sentido de saber sequenciar os conteúdos que trabalha.

Para a Professora Janete:

Eu fiz o curso EAD, pela UNOPAR, né... A Universidade do Norte do Paraná. Assim, uma universidade muito boa, aprendi muito, foi difícil fazer o curso, porque assim... Como era à distância, a gente tinha que se virar sozinho, tinha que buscar muito, mas mesmo assim é um curso muito bom. Eu aconselho a qualquer pessoa fazer, porque dá uma base muito boa, em relação para trabalhar com... né... com as séries iniciais. Acho que tive mais ou menos umas três disciplinas sobre ensino de História.... Agora, eu não lembro o nome específico, porque assim... Lá a gente estuda todas as matérias, Matemática, História, Geografia, todas as matérias, as metodologias dessa matéria, entendeu? Assim... Eu avalio assim, que me deu base como trabalhar com História nas séries iniciais, entendeu? Essa metodologia me ensinou a como trabalhar com as crianças nas séries iniciais, que é mais a questão do dia a dia deles, da vida deles, o contexto da vida deles, que é mais... é a História que mais atinge nas séries iniciais (Janete, professora efetiva há 17 anos, atua no 1º ano de uma escola urbana, formada no Magistério, graduada em Pedagogia e é Especialista em Alfabetização e Letramento).

A professora Janete avalia como “muito boa” a faculdade em que estudou. Ressalta dificuldades enfrentadas durante a graduação por ter cursado na modalidade EAD e ter se

sentido sozinha em alguns momentos. Avalia positivamente a disciplina ou disciplinas que trabalhavam com metodologia e ensino de História por ter aprendido a valorizar o dia a dia dos alunos nas aulas.

Ela, assim como a professora anterior, destaca apenas um ponto positivo da disciplina que cursou. Como vemos, não dá maiores esclarecimentos a respeito de como efetivamente a disciplina a ajudou a trabalhar com a lecionar História.

As professoras do 2º ano assim se colocam:

Não dá. A formação em Pedagogia da UESB não dá condições para trabalhar com História com os meninos que estão na alfabetização não. A disciplina que tive lá dá uma condição pequena para o trabalho com os alunos do 3º, 4º e 5º anos apenas. É com a nossa experiência profissional, com raras formações da SMED é que a gente se vira. Construímos nosso material a partir da nossa busca mesmo. É na labuta com os meninos que vamos aprendendo a trabalhar com materiais que criamos e que os meninos precisam, às vezes dá certo e às vezes não. Aí mudamos o método (Glaucia, professora efetiva há 15 anos, atua no 2º ano de uma escola urbana, formada no Magistério, graduada em Pedagogia e é Especialista em Alfabetização e Letramento).

A professora Glaucia avalia negativamente a graduação que cursou, pois, segundo ela, o curso não deu condições para desenvolver o trabalho nas aulas de História com seus alunos. Salienta que a disciplina de metodologia do ensino de História que cursou ajudou, minimamente, com o trabalho com o 3º, 4º e 5º anos, mas com 1º e o 2º não obteve ajuda alguma. A professora avalia que a sua experiência em sala de aula e algumas formações, “raras”, promovidas pela SMED contribuíram muito mais que sua formação inicial.

Desse modo, percebemos que a fala da professora, de algum modo, reflete as ausências que observamos nos planos de curso que analisamos, principalmente no que se refere ao trabalho com alunos do 1º e 2º anos. Assim, percebemos, ainda, que não houve um trabalho direcionado para a alfabetização com a disciplina História.

Para a professora Simone:

Olhe! A faculdade me ajudou bem pouco. Mais na parte de perceber que alunos são sujeitos históricos e também na elaboração de atividades lúdicas. As aulas de metodologia passavam um bom tempo com as teorias da História e com os conceitos, mas tinha sim assuntos interessantes para o trabalho na sala de aula, mas não ajudou muito não. Tô sendo sincera, Isaac! (Simone, professora efetiva há 8 anos, atua no 2º ano de uma escola rural, Graduada em Pedagogia).

Para a professora Simone, a graduação em Pedagogia ajudou pouco. Destaca como importante ter aprendido a compreender os alunos como sujeitos históricos e na elaboração de atividades lúdicas. Tece críticas à disciplina de metodologia e ensino de História que cursou, sobretudo por essa disciplina ter dado maior importância a questões teóricas e conceituais. Salienta ainda que tinha conteúdos importantes, mas não expressa quais foram.

Dessa forma, mais uma vez, observamos que a disciplina destinada ao ensino de História que cursou, não deu atenção ao campo de atuação da professora, principalmente, segundo ela, no que diz respeito à parte metodológica.

Para a professora que atua em turma multisseriada:

O curso de Pedagogia tem muita teoria. Não dá conta da realidade da sala de aula não. Tive uma disciplina de metodologia de História, mas não me recordo muito. Foi uma graduação EAD e tinha muitos conteúdos... poucas coisas sobre a realidade mesmo. Os tutores tiravam dúvidas até, mas não chegou nem perto da minha formação no magistério... lá sim eu aprendi um pouco do como fazer nas aulas de História (Gabriela, professora contratada há sete anos, atua no 1º, 2º e 3º anos de uma escola rural multisseriada bimodular, formada no Magistério e Graduada em Pedagogia).

A professora Gabriela tece críticas à graduação que cursou por ter sido muito teórica e distanciada da realidade da sala de aula. Ressalta, negativamente, a modalidade EAD do seu curso, por ter muitos conteúdos e avalia a sua formação no Magistério como melhor que a Graduação. Não se recorda da disciplina que cursou sobre metodologia e ensino de História. O que pode ser explicado, entendemos, pela falta de sentido dessa disciplina para ela quando começou a ministrar aulas de História para seus alunos.

A crítica feita à centralidade na parte teórica da disciplina que cursou reflete, de algum modo, a despreocupação com a parte metodológica e, ainda, com o processo de alfabetização. Ao comparar o curso Magistério com a graduação em Pedagogia, ressaltando como mais eficaz o primeiro, isso se torna mais evidente.

Para as professoras do 3º ano:

Como já tem muito tempo, eu acho que mais ou menos umas três! Três ou quatro disciplinas de metodologia de História, não tenho certeza. Ah... Eu acho que foi muito importante, por que no tradicional, a gente trabalhava tempos, né? Mais com datas, você trabalhava História só do passado.

Então, para você hoje conhecer História, você tem que conhecer o passado para você poder diferenciar e chegar até o hoje.

Eu acho que o que eu aprendi, foi muito importante para que eu pudesse ajudar meus alunos a também conhecer a História verdadeira, né?

A História, de como a gente deve realmente trabalhar (Marlene, professora efetiva há dois anos, atua no 3º ano de uma escola rural, Graduada em Pedagogia).

A professora Marlene não faz referência ao curso de graduação. Sua fala se atém na disciplina de metodologia e ensino de História que cursou. Para ela foi uma disciplina importante por questionar a forma tradicional de se trabalhar com a História. Destaca que na disciplina aprendeu a trabalhar a História “verdadeira” para se trabalhar com os alunos.

A superficialidade da fala da professora sobre a disciplina que cursou na graduação demonstra, percebemos, expõe a pouca influência que tal disciplina causou na sua prática docente, principalmente quando a docente diz ter aprendido, na graduação, a trabalhar com a história verdadeira.

Olha! O curso de Pedagogia da UESB é muito amplo, tem muitas disciplinas. De ensino de História foi só uma e me ajudou muito.

Só que os conceitos, os momentos de estudo que eu tive lá, ele precisou ser colocado em prática mesmo e ser ampliado, porque têm situações, têm estudos que ficam que são interessantes, mas por outro lado tem outras situações, outros momentos de estudo que você na verdade não... Se eu te disser que a gente consegue pegar todos os conceitos, tudo que foi trabalhado e tentar colocar em prática, seria uma inverdade, mas muito do que foi aprendido ali, muito do que foi estudado, os temas trabalhados foram interessantes e me ajudam sim a fazer o meu trabalho hoje (Daniela, professora efetiva há 12 anos, atua no 3º ano de uma escola urbana, formada no Magistério, graduada em Pedagogia e é especialista em Alfabetização e Letramento).

A professora Daniela destaca a amplitude da matriz curricular do Curso de Pedagogia. Avalia como positiva a disciplina de metodologia e ensino de História porque ajudou no trabalho com a disciplina escolar História. Ela assume que não conseguiu reter muitos conteúdos que viu na disciplina para poder mobilizá-los na prática, o que demonstra incoerência à avaliação feita.

Faz críticas semelhantes as já feitas por suas colegas, especificamente no que tange à falta de um caráter metodológico da disciplina. Nesse ponto, chama a nossa atenção a explicitação da professora quando analisa esse fato a partir da compreensão de que aprendeu a parte teórica na universidade, mas a parte prática foi aprendida no cotidiano do seu trabalho. A velha e estranha ideia de que a faculdade ensina conhecimentos científicos (teóricos) e que a metodologia (conhecimento menor) não precisa de reflexões teóricas.

A partir desses relatos percebemos que, para a maioria das professoras, a formação inicial em Pedagogia não ajudou muito no trabalho que desenvolvem nas aulas de História. Seja pela amplitude da matriz curricular, pelo distanciamento entre teoria e prática, por ter sido uma graduação feita na modalidade à distância, dentre outras questões.

Apesar de ter sido avaliada de forma mais positiva que o curso de Pedagogia, observamos críticas semelhantes à disciplina que cursaram sobre metodologia e ensino de História: distanciamento entre teoria e prática e maior atenção aos assuntos teóricos e conceituais.

Algumas professoras avaliaram a experiência docente que têm e alguns momentos de formação continuada como mais eficazes que os saberes advindos da graduação e da disciplina de metodologia do ensino de História.

Observamos que a relação entre a alfabetização e a disciplina História está dissociada, mesmo nos cursos de graduação em essas professoras se formaram. Tal fato demonstra, como já dissemos, que ainda não existe uma preocupação efetiva com os currículos destinados às séries iniciais, sobretudo com o Ciclo de Alfabetização.

Agora seguiremos o capítulo analisando a estrutura da SMED e a formação continuada que oferece às professoras alfabetizadoras.

3.4 A formação continuada oferecida pela SMED

As escolas municipais de Vitória da Conquista – BA são assessoradas pedagogicamente pela Secretaria Municipal de Educação e pelos coordenadores escolares que cada escola tem, um ou dois, dependendo do funcionamento e do tamanho da unidade escolar.

A organização da SMED é composta pelo Núcleo Pedagógico e por setores administrativos: Legalização Escolar que cuida especificamente da regularização de matrículas, dados gerais sobre as escolas, fiscalização dos diários de classe; Central de Processamento de Dados (CPD): responsável por toda a parte de dados da SMED, instalação e manutenção na *internet* e das impressoras nas escolas e na SMED, desenvolve trabalhos gráficos e é responsável pelo empréstimo de *notebooks*, Caixas de Som, Microfones e *data-shows*; Administração Escolar, responsável por toda parte administrativa das escolas: reformas, compra de materiais, realização de eventos da SMED e das escolas (quando essas solicitam); Administração Financeira, responsável por toda compra feita pela SMED, assim como pelos pregões inerentes ao processo licitatório; Recursos Humanos; Setor de

Transporte; Conselho Escolar; Manutenção; Conselho de Educação; Gabinete do Secretário e, por fim, o Núcleo Pedagógico, composto atualmente por 27 coordenadores e 1 coordenadora geral.

Ocuparemos aqui de tratar deste último setor, pois é nele que as decisões pedagógicas são pensadas, modificadas e até abandonadas. Este setor existe dentro da SMED desde 1997 e substituiu a antiga organização de coordenação pedagógica que, naquela altura, era composta por uma Coordenação de Zona Rural e uma Coordenação de Zona Urbana. Deste modo, começaremos pela estruturação atual do Núcleo Pedagógico (NP) que está assim subdividido: Núcleo de Educação Infantil, Núcleo de Alfabetização (responsável pelo 1º, 2º e 3º anos), Núcleo de Ampliação da Aprendizagem (responsável pelo 4º e 5º anos), Núcleo do Ensino Fundamental II, Núcleo da Educação de Jovens e Adultos (responsável de Segmento I e II), Núcleo de Educomunicação e Núcleo de Inclusão. Assim, essa organização abarca todos os níveis da Educação Fundamental e quase todas as modalidades, pois o Núcleo da Diversidade não é mais parte desta organização desde o presente ano.

Os 27 coordenadores que atualmente compõem o NP são todos funcionários efetivos da rede municipal de educação de Vitória da Conquista e a coordenação geral é indicada pelo prefeito. Salientamos a transitoriedade tanto dos coordenadores como da coordenação geral, visto que não são concursados para a função, no caso dos primeiros e, no caso da coordenação geral, fica a critério do prefeito a sua manutenção no cargo. Deste modo, observamos uma intensa rotatividade dentro deste setor. De 2009, ano da última seleção do NP, até o presente ano observamos uma quase total renovação dos coordenadores e a quarta mudança na coordenação geral. As questões “políticas” dentro e fora da SMED acabam definindo, de forma explícita ou não, os rumos dos setores da SMED e o NP não fica fora disso.

Na última seleção pública (ocorrida em 2009) para o NP, foi possível professores, psicólogos ou assistentes sociais não pertencentes à Rede Municipal de Ensino participar do processo seletivo e, deste modo, o NP foi composto por “pessoas que não eram da Rede”⁵⁴ e pessoas que eram da Rede. Essa composição heterogênea acabou por criar, de princípio, uma certa predileção dos professores pelos colegas que estavam coordenadores do NP e uma certa desconfiança com os primeiros.

⁵⁴ Como eram chamados os coordenadores que não pertenciam a Rede Municipal de Educação de Vitória da Conquista por aqueles que pertenciam a referida Rede.

De forma geral, essa desconfiança se dava com base na ideia de que coordenadores que não conheciam as escolas, os professores e os alunos, iriam, a partir da seleção, propor mudanças e tecer críticas a algo que desconheciam. A crítica principal era a de que só a teoria não bastaria para solucionar os problemas vivenciados dentro das escolas e, assim, explicitamente, creditavam aos colegas coordenadores a competência essencial para a função, já que esses vinham da Rede e conheciam muito bem o que aqueles desconheciam.

As funções desenvolvidas pelos coordenadores do NP são diversas: visitas às escolas, preparação de materiais didáticos; elaboração e execução de eventos do calendário escolar (comemoração da Independência, Dia das Crianças, Dia da Consciência Negra, Dia do Professor, dentre outros); elaboração e execução de projetos sobre temas pontuais (surtem por iniciativa do NP ou de alguma escola que busca ajuda desses coordenadores); aplicação de projetos oficiais (projetos estaduais ou federais), como as olimpíadas de Matemática e Português; elaboração e execução das Atividades Complementares⁵⁵ com os professores (função principal); encontros pedagógicos com gestores e coordenadores escolares, dentre outras funções.

Tomando como base de análise o edital da seleção de 2009 podemos observar alguns dos requisitos que a SMED solicitou aos interessados no cargo. No que diz respeito à formação: Licenciatura Plena em Pedagogia, Licenciatura Plena em Educação Infantil e Séries Iniciais, Licenciaturas diversas, Bacharelado em Psicologia e Bacharelado em Serviço Social.⁵⁶ No ato da inscrição, além de toda documentação de identificação e comprovação da formação, exigiu-se: apresentação de histórico(s) escolar(es), diploma(s) e/ou certificado(s); apresentação do *curriculum vitae*, devidamente atualizado e comprovado; apresentação de um memorial versando sobre a trajetória profissional e sua relação com o cargo que pretende exercer, apresentando algumas considerações sobre questões educacionais que envolvem a escola pública em seus limites e possibilidades; disponibilidade para cumprir 40 (quarenta) horas de trabalho, em diferentes turnos, de acordo com a necessidade do Núcleo

⁵⁵ São encontros de formação continuada que todos os professores têm de participar, pois estão previstos na carga horária de trabalho dos mesmos. Ocorrem mensalmente com os coordenadores do NP. Os professores que possuem carga horária de 40h semanais devem participar de 8h destas ACs e, os professores que possuem carga horária de 20h semanais, participam de 4h. A não participação injustificada dos professores acarreta falta e posterior desconto salarial. Funcionam nos turnos matutino, vespertino e noturno e são atividades diferenciadas por níveis, pelo espaço (cidade e campo) e por disciplinas: Educação Infantil, 1º, 2º e 3º anos do Fundamental 4º e 5º anos do Fundamental ; Fundamental (todos os anos juntos), mas divididos por disciplinas: Português, Inglês e Artes, Matemática e Ciências, História e Geografia, Educação Física (ACs esporádicas), História e Cultura Africana e Afro-Brasileira (ACs esporádicas); Educação de Jovens e Adultos (separados por segmentos I (corresponde ao Fundamental I) e II (corresponde ao Fundamental II).

⁵⁶ Concluintes de qualquer curso exigido poderiam participar da seleção.

Pedagógico; ter experiência (docente, coordenação, direção) em espaços formais e não formais no mínimo de 3 anos.

No que diz respeito aos conhecimentos exigidos, com base na prova, temos: questões abertas dissertativas referentes ao conhecimento relacionado às seguintes áreas: Educação Infantil; Ensino Fundamental; Educação do Campo; Educação de Jovens e Adultos; Educação Inclusiva; Diversidade Cultural e a produção de uma redação versando sobre tema da atualidade.

A seleção foi composta por duas fases. A primeira, de caráter eliminatório, foi a prova escrita e a segunda, de caráter classificatório, foi composta por uma entrevista, com base no memorial, e a análise do *curriculum vitae* comprovado.

A Comissão de Seleção, designada pelo Secretário Municipal de Educação, foi composta de quatro professores da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, um representante do Sindicato do Magistério Municipal Público de Vitória da Conquista – SIMMP/VC, um representante da Secretaria Municipal de Administração e um representante da Secretaria Municipal de Educação. Foram oferecidas 24 vagas, 22 para professores de áreas diversas, uma para Psicólogo e uma para Assistente Social.

A partir dessa descrição, podemos observar que a SMED exigiu do futuro coordenador conhecimentos acerca dos níveis e modalidades de ensino, competência dissertativa e experiência profissional (formal ou informal). Assim, uma formação que extrapolasse a formação inicial do pretendente ao cargo, já que o primeiro item da prova estava mais ligado à formação dos pedagogos que das outras áreas, o que demonstra a necessidade desse futuro coordenador pedagógico conhecer elementos inerentes à educação, sobretudo no que diz respeito aos níveis e modalidades de ensino. Junta-se a isso, a necessidade que a SMED demonstrou ter em um coordenador pedagógico que já possuísse experiência, não importando-se com a função (docente, coordenação, gestão), desde que esta fosse dentro de espaços educativos.

O salário oferecido para o cargo (R\$ 2.310,70) foi algo que mobilizou muitos interessados e, desse modo, mais de 300 inscritos participaram da seleção, sobretudo candidatos que não faziam parte do quadro funcional da Rede Municipal de Educação. Isso acabou por compor um Núcleo Pedagógico heterogêneo, como já salientamos anteriormente, e depois da seleção observamos que dos 24 selecionados: nove já eram professores da Rede e 15 não eram. Logo após a nomeação, três coordenadores que eram professores da Rede saíram do NP e foram convocados mais três candidatos que não pertenciam à Rede ficando, assim, o NP composto por uma maioria de coordenadores não pertencentes à Rede

Municipal de Educação. A maior parte dos coordenadores que compunham o NP eram pedagogos (16), seguidos por História (3), Letras (2), Geografia (1), Biologia (1), Psicologia (1), (não houve aprovados para o cargo de Assistente Social), o que impediu uma organização por subgrupos mais interdisciplinar.

A organização dentro do Núcleo Pedagógico deu-se da seguinte forma: Núcleo da Educação Infantil⁵⁷, Núcleo do Ciclo I (todo o Fundamental I da cidade)⁵⁸, Núcleo do Ciclo II (todo o fundamental II, da cidade)⁵⁹, Núcleo de Educação do Campo Segmento I (todo o fundamental I da zona rural)⁶³, Núcleo de Educação do Campo Segmento II (todo o Fundamental II da zona rural)⁶⁰, Núcleo da Educação de Jovens e Adultos (Fundamental I e II)⁶¹, Núcleo da Diversidade⁶², Núcleo de Inclusão e Núcleo das TICs e Leitura⁶³.

Ressaltamos que mesmo havendo uma simpatia/respeito por parte dos professores, coordenadores e gestores das escolas com os coordenadores do NP que já faziam parte do quadro efetivo da Rede, a visão geral era a de que os coordenadores do NP serviam para fiscalizar as escolas, as faltas dos professores, a ineficiência dos gestores e o não desvio de função dos coordenadores escolares que, em grande parte, se ocupavam com trabalhos manuais e administrativos e não de dedicação ao acompanhamento e suporte pedagógico das escolas⁶⁴.

Essa visão, mesmo na atual composição do núcleo que só tem professores efetivos, continua, pois a SMED e o NP carregam certa imagem negativa. Para muitos professores tanto a SMED quanto o NP não conseguem resolver os problemas da Rede e, ainda, não possui autonomia necessária para propor mudanças efetivas e eficazes nas escolas. Além disso, identificam negativamente a rotatividade em todos os setores da secretaria, em especial no NP e o posto de Secretária de Educação. Apontam indefinições/omissões da SMED no que se refere, sobretudo, às propostas pedagógicas.

⁵⁷ Composto por duas pedagogas.

⁵⁸ Composto por três pedagogas e uma licenciada em Letras.

⁵⁹ Composto por três pedagogos e uma historiadora.

⁶³ Composto por duas pedagogas.

⁶⁰ Composto por duas pedagogas e uma geógrafa.

⁶¹ Composto por dois pedagogos e uma historiadora.

⁶² Composto por um Historiador, um Biólogo e uma Pedagoga, dedicava-se a trabalhar todos os temas transversais, mas dedicava mais tempo a disciplina História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, às escolas quilombolas e as discussões acerca da educação sexual.

⁶³ Composto por uma licenciada em Letras e um pedagogo, ocupava-se da formação dos professores acerca das Tecnologias como ferramentas pedagógicas, da formação dos professores que atuavam nas salas de leituras das escolas e do acompanhamento das produções cinematográficas de algumas escolas.

⁶⁴ Alguns coordenadores escolares eram vistos, tanto por alguns coordenadores do NP como pelos professores, a maioria das áreas específicas, como tarefeiros.

Como podemos observar na formação do NP descrita, não havia um Núcleo específico para a Alfabetização de Crianças ou Adultos. Isso pode ser explicado, primeiramente, pela existência de um projeto Roda de Alfabetização (que atendia crianças do 4º e 5º anos do Fundamental que eram identificados pelos professores como não alfabetizados) e, também porque os coordenadores responsáveis de Fundamental I, da cidade e do campo, se responsabilizavam pela Alfabetização, não sendo, na visão da SMED, necessário um grupo específico para a de alfabetização.

Pela organização atual do NP, exposta na parte inicial deste texto, observamos que existe um Núcleo de Alfabetização que se responsabiliza pelo 1º, 2º e 3º ano do Fundamental. Esse Núcleo, assim como todo o NP, foi formado a partir de convites feitos pela coordenação geral e àqueles critérios estabelecidos para seleção de 2009 não ficam expostos no momento da escolha atual. Não há uma explicação oficial nem para a criação do Núcleo específico para alfabetização e, muito menos, para a composição todo o setor pedagógico da SMED a partir de convites e não de seleção. Três pedagogos e dois licenciados em Letras (um desses sendo formado também em Teatro) compõem esse Núcleo, todos possuem experiência, mesmo que pequena, na alfabetização, exceto um coordenador. Todos foram formados depois dos anos 2000, têm de 6 a 14 anos que terminaram a graduação, possuem de 7 a 12 anos de experiência na área de educação, dois já fazem parte do quadro efetivo da Rede Municipal de Educação há mais de sete anos e três foram recentemente aprovados no concurso público ocorrido em 2013.

Deste modo, observamos que o NP dedicou especial preocupação com a alfabetização de crianças, criando assim o referido Núcleo e, ainda, uma centralidade dessa fase de educação, não distanciando a alfabetização das escolas da cidade das do campo, o Núcleo, deste modo, é responsável pela alfabetização, nas séries iniciais, de toda a Rede Municipal de Educação.

As funções que estes coordenadores exercem, de forma geral, não se distanciam daquelas já expressas na parte inicial do nosso texto. A participação nas AC's mensais dos professores, o acompanhamento de projetos da SMED e das escolas (quando solicitados pelos coordenadores ou professores de alguma escola) e as visitas pedagógicas as escolas são, ainda, as principais atividades desenvolvidas por esse Núcleo.

Espera-se, dessa forma, que os coordenadores que se dedicam ao trabalho com o processo de alfabetização tenham conhecimentos teóricos e metodológicos acerca do processo de alfabetização (principalmente), da Legislação para essa fase de ensino, dos Programas Oficiais direcionados para alfabetização de crianças, das avaliações oficiais e,

ainda, de todas as disciplinas que compõem o currículo do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental: Artes, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Geografia, História, Matemática, Língua Português, além dos temas transversais.

3.4.1 Os coordenadores da SMED e a formação dos professores alfabetizadores

Por serem responsáveis pela elaboração e execução da formação continuada mensal dos professores alfabetizadores da Rede Municipal de Educação, achamos salutar que esses profissionais respondessem a um questionário sobre sua formação inicial, sua atuação enquanto coordenadores e o ensino de História no Ciclo de Alfabetização.

A aplicação do questionário ocorreu no dia 18 de junho de 2014 na SMED. Cinco dos seis⁶⁵ coordenadores que pela coordenação do Ciclo de Alfabetização responderam ao instrumento de pesquisa que consistia em 10 questões. Não utilizaremos tal instrumento na íntegra aqui, nos deteremos especificamente nas questões referentes ao trabalho desenvolvido nas AC's e com a relação com a disciplina de História.

No que se diz respeito à existência de materiais para o trabalho com a disciplina História nas escolas, como analisam tais materiais e com que frequência discutem o ensino de História nas AC's, obtivemos as seguintes respostas:

Existem materiais nas escolas sim. Acho que o grande problema está na não utilização desses acervos por parte dos professores e coordenadores⁶⁶. Acredito que poderia ser utilizado associado a outros materiais, pois apresentam sempre os mesmos conteúdos, utilizando-se de uma linguagem que prioriza sempre o geral em detrimento do específico; Muitos já apresentam de forma mais crítica, levando em consideração o ser humano em suas marcas e registros na história.

Acredito que quase nunca⁶⁷, pois temos a tendência de priorizar o ensino das disciplinas de port. E matemática. Esses temas e conteúdos tem sua abordagem mais frequente em momentos e datas históricas de relevância (Ângela, trabalha com alfabetização há 8 anos, é funcionária efetiva, graduada em Pedagogia e Especialista em Gestão Pedagógica e Escolar).

A coordenadora Ângela tem ciência da existência de materiais para o trabalho com a disciplina História. Ela não classifica a natureza desse material (didático ou referente à metodologia e ensino de História).

⁶⁵ Uma coordenadora não quis responder ao questionário.

⁶⁶ Refere-se aos coordenadores escolares.

⁶⁷ Discute e estudam metodologias do ensino de História

Aponta a não utilização, por parte dos professores e coordenadores escolar, como um problema. Crítica a linguagem, muito geral do material. Indica seu uso associado a outros materiais. Destaca que alguns já apresentam uma abordagem mais crítica por levar em consideração o ser humano e as marcas que deixam na História.

Acredita que quase nunca discutem metodologia e ensino de História nas AC's, pois o trabalho é centralizado em Língua Portuguesa e Matemática. As discussões, quando ocorrem, são em momentos específicos, sobretudo em datas comemorativas.

Já para a coordenadora Alice:

Não posso afirmar se existem esses materiais porque não conheço. Com relação aos livros que eu conheço, percebo que as abordagens em sua grande maioria são parecidas, sempre trazendo a mesma sequência na abordagem dos conteúdos, porém ainda não percebi nenhuma proposta que fosse além do previsto.

Nosso encontro com os professores (nas) AC's não tratamos especificamente das disciplinas, fazemos estudos e abordagens de uma forma geral.

No momento só realizamos dois encontros e ainda não trabalhamos de forma específica (Alice, trabalha com alfabetização há 12 anos, funcionária efetiva e é Graduada em Letras).

Esta coordenadora desconhece a existência de materiais para o trabalho com a disciplina História. A partir dos livros didáticos que conhece, avalia-os como parecidos e previsíveis no que se refere às abordagens e sequência de conteúdos. Nos dois encontros que participou com os professores não trabalhou especificamente com metodologia e ensino de História.

A coordenadora Suely assim se coloca:

Nas escolas as professoras contam com alguns livros didáticos. Na SMED há também um pequeno acervo, porém insuficiente para estudos e pesquisas. Por atuar na Secretaria de Educação há 5 (cinco) anos como coordenadora pedagógica, não tenho conhecimento do material didático utilizado nas escolas municipais.

Este ano de 2014, até o momento, não trabalhamos nas AC's com metodologias para o ensino de História. Em anos anteriores, discutíamos de forma interdisciplinar nos encontros de formação.

Não há uma abordagem específica de temas ou conteúdos ligados a qualquer área do conhecimento com os coordenadores. Discutimos temáticas voltadas a avaliação, currículo, metodologias de um modo geral (Suely, trabalha com alfabetização a 7 anos, funcionária efetiva, graduada em Pedagogia e Especialista em Gestão Escolar).

A coordenadora Suely centraliza sua fala em um único tipo de material: o livro didático. Admite a existência de livros didáticos nas escolas na SMED, mas avalia como insuficientes para o estudo e a pesquisa. Não tem conhecimento do material didático utilizado nas escolas. O trabalho nas AC's, em anos anteriores a 2014, se dava de forma interdisciplinar e até o momento da aplicação do questionário, meio do ano letivo quase, ainda não trabalhou com metodologia de ensino de História. Salienta que discute com os coordenadores escolares sobre temas mais abrangentes: avaliação, currículo, metodologias de um modo geral.

O funcionário Alfredo respondeu em seu questionário que:

Não tenho⁶⁸.

O material utilizado nas escolas municipais basicamente é o livro didático, que já estão pautados nas concepções mais críticas da História tendo como fontes históricas os mais diversos instrumentos/registros históricos (Alfredo, trabalha com alfabetização há 17 anos, funcionário efetivo, Graduado em Pedagogia).

Ele diz desconhecer a existência de materiais específicos para o trabalho com a disciplina História, porém explicita que nas escolas o material utilizado é basicamente o livro didático. Ele avalia esse material de forma positiva por ser pautado em concepções mais críticas da História e pela diversidade de fontes.

Desconheço⁷³.

Não tenho acesso⁶⁹.

Não tenho acesso⁷⁰.

Não tenho acesso⁷¹ (Marco, trabalha com alfabetização desde o Magistério, funcionário efetivo, Graduado em Teatro e mestrando em Artes Cênicas).

O coordenador Marco desconhece e não tem acesso à existência de qualquer material utilizado na disciplina História, por isso não tem como tecer uma avaliação. Ele também desconhece a frequência com que se discute metodologia e ensino de História nas Atividades Complementares. Tamanho desconhecimento leva-nos a questionar sobre quais competências são necessárias para exercer a função de coordenador pedagógico da SMED.

⁶⁸ A respeito da existência de materiais para o trabalho com a disciplina ⁷³Sobre a existência de materiais didáticos para o trabalho com a disciplina.

⁶⁹ Sobre como analisa o material didático.

⁷⁰ A respeito da frequência que discute sobre ensino de História com os professores.

⁷¹ A respeito da frequência com que trabalha com materiais didáticos de História nas AC's.

Apesar da SMED e de todas as escolas terem recebido em 2010, por meio do programa federal Plano Nacional Biblioteca na Escola⁷², diversos livros especificamente sobre metodologia e ensino de todas as áreas que compõem o currículo da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e de algumas modalidades de ensino, os coordenadores só se referem aos livros didáticos de História quando perguntado sobre matérias existentes para o trabalho com a disciplina.

Em 2010 a SMED e as escolas municipais receberam 10 títulos sobre metodologia e ensino de História. Desses, três tratam especificamente da metodologia e ensino de História nos anos iniciais do ensino Fundamental, três abordam temas e linguagens da História, e os quatro restantes se ocupam da relação entre ensino de História e experiência, ensino de História e reflexão e ensinar e aprender História.

Em 2013, por meio do PNBE, a SMED e as escolas municipais também receberam livros de metodologia e ensino de diversas áreas. Especificamente voltados para História foram sete títulos. Desses, dois são direcionados para os anos finais do Ensino Fundamental e cinco voltados para os anos iniciais do ensino Fundamental.

Além desses títulos, a SMED possui uma pequena biblioteca que também conta com títulos para a metodologia e ensino de diversas áreas. Nessa biblioteca identificamos três títulos voltados para a metodologia e ensino de História. Esses foram adquiridos a partir de um convênio entre a Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista (PMVC) a Secretaria Estadual de Educação da Bahia (SEC) o Instituto Anísio Teixeira (IAT) e a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

Dessa forma, é estranho os coordenadores dizerem que não sabem da existência de materiais para o trabalho com a disciplina ou se referirem apenas aos livros didáticos de História. Nós vimos vários desses títulos nas prateleiras do Núcleo Pedagógico quando fomos aplicar o questionário.

A disciplina História parece não ser importante para o Ciclo de Alfabetização, já que não recebe atenção dos coordenadores responsáveis por promover formações com os professores mensalmente. Uma das coordenadoras admite que o trabalho nas AC's é centralizado em Língua Portuguesa e Matemática, alguns coordenadores dizem que ainda não trabalharam especificamente com a disciplina – mesmo estando em junho de 2014 (meio

⁷² Para saber mais sobre o PNBE: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola/acervo-doprofessor>

do ano letivo), outros dizem que o trabalho nas AC's não é feito de forma disciplinar e, por fim, uma coordenadora admite que só trabalham com a disciplina em datas importantes.

Tudo isso nos leva a crer que, por não compreenderem a disciplina História como parte integrante do processo de alfabetização, não se interessam muito por buscar conhecimentos sobre a metodologia e ensino dessa disciplina. Isso, de forma direta, é destoante das mais modernas concepções de alfabetização e letramento, sobretudo a concepção que se baseia os documentos mais recentes do MEC, dentre eles as Orientações Curriculares do PNAIC que acreditamos ser de conhecimentos dos coordenadores da SMED. Acreditamos ainda, que esses profissionais sofrem pressões das avaliações nacionais sobre alfabetização e, assim, reproduzem tais pressões para os coordenadores escolares e professores que coordenam.

3.4.2 A formação continuada das professoras alfabetizadores nas escolas

Além das formações mensais que os professores das séries iniciais frequentam junto à SMED, eles participam de três formações dentro das escolas que trabalham. As AC's escolares, como são denominadas. Das sete professoras que participam da nossa pesquisa apenas a professora Gabriela não conta com esse suporte, pois atua em uma unidade escolar multisseriada e, assim, só conta com a AC mensal coordenado pela SMED.

O tempo que os professores destinam as AC's faz parte da carga horária de trabalho. Os que trabalham 20h dedicam 4h para essa formação e os que trabalham 40h semanais dedicam 8h. Apesar de fazer parte da carga horária, muitos professores questionam as AC's, principalmente as que são coordenadas pela SMED.

A maior parte dos professores argumenta que precisariam desse tempo para corrigir provas, fazer pesquisa, planejarem aulas em casa, dentre outras atividades. Além disso, argumentam que apesar de terem recebido *netbooks* da PMVC não contam com *internet* nas escolas.

Diante disso, acreditamos ser importante ouvir as coordenadoras escolares que atuam nas escolas em que as professoras que participam da nossa pesquisa trabalham. Questionamos, por meio de entrevista, duas profissionais sobre a função de coordenação escolar, sobre os desafios que enfrentam nas escolas, sobre as AC's e sobre a disciplina História no Ciclo de Alfabetização:

A função de coordenação escolar no município é muito ingrata, às vezes. Somos muito cobradas pela SMED e pelas professoras também. Algumas acham que somos tarefeiras, que temos de entregar o material pronto para elas darem aulas. Tem professora Isaac, que acha que nosso trabalho é manual, mas não é... estou aqui na escola para discutir as necessidades pedagógicas e não para ser tarefeira.

Os principais problemas daqui da escola é a evasão escolar, a inconstância da frequência de alguns alunos, a falta de professores e a falta de recursos também.

As AC's daqui são feitas sim, mas se o professor falta, não é minha culpa. A SMED quer que a gente registre a falta do professor, mas eu mesmo não dou porque sei que o professor que falta vai cair em cima de mim e eu saio de ruim, de inimiga do professor. Faço o trabalho com quem vem.

Discutimos mais o processo de alfabetização, pois temos de alfabetizar os alunos e o foco do 1º, 2º e 3º anos é esse mesmo. Tô fazendo o trabalho dividindo os professores por ano que atuam. Ainda não trabalhamos esse ano com conteúdos de História e Geografia. Trabalho com História quando os professores pedem uma atividade, uma música, um filme e em datas comemorativas mesmo. Trabalho muito bem aqui a Semana Afro em novembro. A História é fundamental para as crianças... agora mesmo temos desenvolvendo um trabalho sobre a Copa, pois achamos importante eles saberem dos acontecimentos, os nomes dos países, saber sobre a História da comunidade e da sua vida em geral.

Insisto muito com as professoras para seguirem o currículo que a SMED mandou para as escolas, mas sempre observando a necessidade dos alunos. Só sabemos do acontece nas AC's da SMED quando algumas professoras me falam ou quando eu pergunto, mas a SMED não tem travado esse contato. A escola só tem livros didáticos mesmo e acho que os professores não usam muito esses livros. Às vezes sugiro alguns livros de literatura sobre o negro para os meninos construírem sua identidade e perceber a importância de todas as raças do país.

Não temos um suporte da SMED para o trabalho com a disciplina de História não. Quando nos encontramos com as coordenadoras da SMED o foco é o aprendizado dos alunos que não sabem ler.

Todas nós pedagogas temos dificuldade com o trabalho da disciplina História, mas a gente vai sanando isso com pesquisa na *internet*, com a busca mesmo pelo aprendizado. São poucas aulas de História, duas ou três por mês. (Nélia, funcionária efetiva há 17 anos, atua em uma escola rural, graduada em Pedagogia e Especialista em Educação Especial).

Como vemos, a coordenadora Nélia expõe questões negativas à função que exerce.

Destaca, nesse sentido, a visão que os professores direcionam a ela: “tarefeira”. Tal visão, segundo ela, se legitima quando as professoras exigem dela a produção de materiais para uso em sala de aula, um trabalho especificamente manual. Destaca também a dificuldade em registrar a falta dos professores nas Ac's, pois isso pode gerar críticas e insultos por parte dos mesmos. A coordenadora não aceita o rótulo de “tarefeira” e entende que a sua função na escola deve estar centralizada no apoio pedagógico.

Elenca a falta de professores, falta de alguns alunos e falta de material como dificuldades principais que enfrenta na escola.

Sobre as Ac's que coordena, ela explicita que seu trabalho é centralizado, no Ciclo de Alfabetização, no processo de alfabetização. A metodologia dá-se pela divisão das professoras a partir do ano em que atuam. No ano de 2014 ela ainda não havia desenvolvido trabalhos direcionados as disciplinas de História e Geografia, apesar de achar a disciplina História fundamental para a formação das crianças. Segundo ela, a referida disciplina é trabalhada pelos professores de duas a três vezes por mês.

Ela se ocupa com atividades para a disciplina quando os professores solicitam algum material a ela. Explicita que orienta as professoras a seguirem o currículo enviado pela SMED.

Destaca o “bom” trabalho que a escola desenvolve na “Semana Afro” e salientou que a escola estava desenvolvendo uma atividade sobre a Copa do Mundo.

Admite haver uma distância entre as AC's promovidas pela SMED e as AC's promovidas na escola. Critica a SMED pela falta de suporte a instituição que trabalha, sobretudo no que se refere à oferta de materiais didáticos para o trabalho com a disciplina História. Segundo ela, os únicos recursos que dispõe para o trabalho com a disciplina são os livros didáticos e os professores fazem pouco uso dos mesmos. Salienta que faz indicações de livros de literatura para o trabalho da disciplina História por entender que isso contribui para a construção da identidade dos alunos.

Nos encontros com a SMED, segundo ela, não se discute assuntos relacionados ao ensino de História. O foco dos encontros é a alfabetização dos alunos, a necessidade de ensiná-los a ler e escrever.

Admite também que tem dificuldades para desenvolver trabalhos para a disciplina História e acredita que essa dificuldade é compartilhada com outras colegas pedagogas. Tal dificuldade vai sendo sanada por ela por meio de pesquisas que desenvolve.

Continuando, temos a fala da coordenadora Elza:

Eu gosto de ser coordenadora aqui. Temos alguns problemas com a SMED, com os professores, mas eu gosto. O meu trabalho tem importância na escola porque acho que nossa função principal é trabalhar as dificuldades da aprendizagem dos alunos e dar suporte pedagógico ao professor. Aqui na escola o problema maior é a infrequência de alguns alunos, a não alfabetização de alguns alunos e alguns probleminhas dentro da AC. Tem professor, não são todos, que não querem participar da AC. Eu faço com

quem quer...a verdade é essa. Preparo meu material, pesquiso, busco novas atividades e faço a minha parte.

Nas AC eu foco mais é a alfabetização baseada no letramento, pois sou cobrada nesse aspecto. Focamos na leitura e na escrita. É mais Matemática e Português mesmo. Trabalho com a História para desenvolver a identidade dos educandos, mas a alfabetização é o foco mesmo, mas disponibilizo atividades para os professores trabalharem com História. Os professores ficam meio angustiados em ter de alfabetizar os meninos e aí acontece alguns atropelos, mas eu insisto para que trabalhem como todas as disciplinas, pois é só para ensinar codificar e decodificar.

Eu não tenho informação sobre as AC's da SMED, vez ou outra alguma professora chega aqui falando bem ou mal, só isso mesmo.

Algumas turmas não possuem livros didáticos de nenhuma área... muitos ficam defasados. Trabalhamos mais com a xérox, com livros de literatura, fotografias, objetos que pedimos para os alunos trazerem de casa e tamos programando um passeio no museu. O suporte que a SMED dá é muito pequeno...meu papel aqui é tentar solucionar os problemas.

Eu adoro História, mas tenho dificuldade em discutir alguns conteúdos. Sou fascinada pela História do Brasil. Infelizmente a cultura que os professores têm sobre alfabetizar só com Português e Matemática não permite trabalho melhor com a História nessa fase. Ainda não fechamos um horário fixo para cada disciplina, mas acho que eles dão aula de História quinzenalmente. (Elza, funcionária efetiva há 16 anos, atua em uma escola urbana, graduada em Pedagogia e Especialista em Psicopedagogia)

A coordenadora Elza gosta da função que exerce na escola. Entende que sua ação principal é dar suporte pedagógico aos professores e trabalhar as dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Admite enfrentar problemas na escola. Destaca a falta e a não alfabetização de alguns alunos e uns “probleminhas” dentro da AC que coordena, pois, alguns professores não participam.

Seu trabalho na AC, com as professoras do Ciclo de Alfabetização, é centralizado na alfabetização e letramento e, por isso, segundo ela, o foco é dado nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. A disciplina História, para ela, é importante para trabalhar a identidade dos alunos. Diz disponibilizar materiais para o trabalho com a disciplina, mas os professores, por estarem angustiados no compromisso de alfabetizar os alunos, cometem alguns “atropelos”. Ela entende que a alfabetização não se baseia somente em codificar e decodificar.

Elenca livros didáticos de História defasados como materiais que existem na escola.

Pelo fato do suporte da SMED ser “muito pequeno” utiliza a máquina de xérox para copiar outros materiais. Livros de literatura, fotografias, dentre alguns objetos que pedem

para os alunos trazerem de casa, são os materiais alternativos que as professoras mobilizam para o ensino de História que, segundo Elza, ocorre quinzenalmente.

A coordenadora, “fascinada pela História do Brasil”, identifica a existência de uma cultura que os professores têm sobre o processo de alfabetização que, de forma geral, se alicerça na centralização das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Para ela, isso impede um bom trabalho com a disciplina História.

Nos chama atenção, assim como no tópico anterior, o desconhecimento que as coordenadoras têm dos livros de metodologia e ensino de História que as suas escolas possuem. Identificamos tais livros nas duas escolas.

Na escola rural, por exemplo, conseguimos identificar sete livros: quatro deles voltados para a metodologia e ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental, um para o trabalho com o cinema e a História e dois aos anos finais do Ensino Fundamental. Identificamos, ainda, três exemplares de uma obra paradidática, em quadrinho, sobre a vinda da Família Real para o Brasil.

Na escola urbana identificamos cinco livros direcionados à metodologia e ensino de História. Destes, dois eram voltados para os anos iniciais do Ensino Fundamental, um voltado para o trabalho com música nas aulas de História, e dois voltados para os anos finais do Ensino Fundamental.

Como vemos, existe material de apoio, além dos livros didáticos, para o trabalho com a metodologia e o ensino de História. O desconhecimento deles pelas coordenadoras escolares sugere um desinteresse pela disciplina História e - também pela Biblioteca Escola-, acreditamos, por não entenderem a disciplina como parte integrante do processo de alfabetização.

Observamos que a função de coordenação escolar é alvo de críticas por parte das professoras, tanto por entender como ação principal dessas profissionais a elaboração de atividades para aplicarem em suas aulas como por não admitirem o registro de falta nas AC's escolares. Dessa forma, entendemos que há uma espécie de mal estar nessa função.

3.4.3 A formação continuada das professoras oferecida pelo PNAIC

A estrutura de formação do PNAIC está pautada pelos princípios de inclusão e interdisciplinaridade, mas é centralizada nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Em 2013 o foco da formação foi em Linguagem (120h) e em 2014 foi Matemática (120h)

(BRASIL, 2012). Dessa forma, não temos como nos deter muito sobre o que essa formação ofereceu para as alfabetizadoras sobre o trabalho com a disciplina História.

3.4.4 As professoras alfabetizadoras e a formação continuada em serviço

Nesse tópico nos deteremos sobre as falas das professoras alfabetizadoras a respeito das formações continuadas da SMED, da escola, do PNAIC e em outras que cursaram. Desse modo, analisaremos as percepções que as mesmas têm sobre tais formações e os saberes que mobilizam para ministrarem aulas de História no Ciclo de Alfabetização.

Sobre isso, assim se colocam as professoras do 1º ano:

Tem momentos para Geografia, tem momentos para Ciências que aí eles passam para a gente sugestões de atividades, no qual, eles tem assim... Cada "AC" a gente tem um foco, os momentos para História é... Eles entregam para a gente sugestões de atividades para que a gente possa desenvolver em sala de aula com os nossos alunos, a gente vai dando um retorno para eles no próximo "AC". O trabalho é maior com Português e Matemática.

Eles preparam com antecedência todo esse material, todos esses textos, no qual eles passam para a gente alguns artigos voltados para essas metodologias. Como o foco aqui é a metodologia de História eles trazem para a gente vários escritores com textos diferentes, com objetivos diferentes, mas eu não lembro agora dos nomes dos escritores não.

Existem algumas leituras que são feitas durante os momentos de "AC" aqui na escola, quando o "AC" é aqui na escola. Quando a gente precisa de alguma coisa, a gente solicita a coordenadora e ela providencia pra gente, quando a gente tem algum tempo a gente mesmo vai à sala de leitura, ou então, a gente utiliza o material do baú.

A formação do PNAIC não tem História. É só alfabetização mesmo... Português e Matemática. Os formadores até falam para trabalhar a identidade, o nome, os dias da semana, mas não é formação de História nem de Geografia. Mas eu acho que ainda é pouco para o nosso aluno, a gente deveria ter uma formação mais aprofundada para que você pudesse ter mais conhecimento, deveria ser assim... mais material, a gente deveria ter mais material, porque por ser polivalente, por você ter aquela obrigação de trazer o Português, a Matemática, trazer a História, associar a História à Geografia que eu também acho muito interessante, trabalhar a História associando a Geografia por que tem os fatos Históricos e tem Geografia do nosso país, do nosso planeta, do nosso mundo, então assim, é pouco, por ser polivalente você tem que ser muito criativo.

Bom, voltando para a metodologia de História, eu ainda não tive acesso. Se tem algum material ou se chegou algum recentemente eu não tenho conhecimento... eu costumo pesquisar, pegar livros lá. Nós temos um baú da leitura, nesse baú nós temos uma diversidade de livros que foram preparados pelas coordenadoras da escola, existem alguns livros que as editoras mandam para a escola, esses livros são passados para nós pela coordenadora, (Thais, professora efetiva há 18 anos, atua no 1º ano de

uma escola rural, Formada no Magistério, graduada em Pedagogia e Especialista em Alfabetização e Letramento).

A professora Thais admite que o trabalho nas AC's da SMED se resume, para as disciplinas de Geografia, História e Ciência, em entrega de atividades e um posterior retorno sobre a “aplicação” dessas atividades com os alunos. O trabalho das AC's, segundo ela, é centralizado em Língua Portuguesa e Matemática. Ela não pormenoriza sobre as AC's da escola, mas destaca a ação da coordenadora em providenciar materiais, em sugerir atividades e livros. Destaca momentos de leituras. Explicita que as formações do PNAIC são centralizadas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, pois, é só “alfabetização mesmo”, porém, os formadores destacam a importância do trabalho com a identidade.

Para esta professora essas formações oferecem pouco para o trabalho com os alunos. Ela acredita que deveria ter mais materiais. Destaca que, por ser polivalente, deveria ter um suporte maior nas formações para todas as disciplinas.

Ela desconhece qualquer material voltado para a metodologia do ensino de História. Seu trabalho é pautado em diversos livros (ela não diz a natureza dos livros), inclusive livros sugeridos pela coordenadora escolar.

Em outro depoimento significativo, podemos apreender a opinião de mais uma professora:

Discute muito pouco⁷³. Parece que foi no ano passado ou foi no atrasado que discuti um pouco como trabalhar História e Geografia, mas foi bem no início, bem no início mesmo do ano. Bem no início, não. Foi bem no final do ano, porque assim... Têm coisas na Secretaria de Educação, nos cursos de capacitação que dão para os professores, eu acho que tem que ser no início, aí às vezes vai vir a capacitação já no meio do ano, entendeu? A coisa... Já muito tempo, já passou um semestre, então, já fica bem difícil. Eu acho que tem que começar entrar mais, orientar mais, entendeu? É aquela questão que eu falei, mais com a questão da leitura e da escrita. É o que eles mais preocupam, porque você sabe que a cobrança em relação à leitura e a escrita é muito grande, é o que eles mais cobra no 1º ano. Mais Português e Matemática. Mas eles não deixam de focar História, Geografia e as outras áreas também não. Mas eu vejo que foca mais Português e Matemática... A preocupação deles é mais assim... Na formação. Então, eles têm mais conhecimentos nessas áreas, a gente vê que é pouco. É claro que eles tentam passar os conhecimentos que eles têm, mas eu acho que precisa se dar mais, buscar mais, passar mais, ensinar, orientar mais o professor como trabalhar. A coordenadora ajuda muito, porque assim, ela traz assim né... textos informando como trabalhar determinados conteúdos de História. Ela tá sempre nos orientando, trazendo alguma coisa, entendeu? Como

⁷³ Sobre as AC's da SMED.

trabalhar determinados conteúdos de História, Geografia em sala de aula com as séries iniciais e tudo.

A formação do PNAIC não tem foco na História, Geografia e Ciências. É alfabetização... é para a gente aprender alfabetizar letrando, quer dizer a gente sabe fazer isso, mas as formadoras dão novas ideias sabe?

Você quer saber assim... Pra História assim... do dia a dia, ou não? História infantil ou alguma coisa assim.

É, existe um espaço de leitura que você.... conheceu o espaço de leitura né?. Só tem o espaço de leitura e, algumas coisas a gente busca na *internet*, a gente sempre tá buscando, porque assim... a gente trabalha muito junto, é uma ajudando a outra, quando a gente tá em dúvida, busca da outra, uma traz alguma coisa para outra, é sempre assim, a "cooperatividade". Então, ajuda muito a gente buscar, a gente tá sempre buscando também, lendo, buscando os "livro" também, na *internet* também.

A única coisa é que ajuda mesmo são os livros didáticos, porque a gente sabe a realidade nossa municipal, né? O acesso a determinados materiais é muito pouco, a gente não pode nem cobrar, porque a gente cobra, cobra e a gente nunca vai ter, então, a gente tem que se virar pra ter o material que tem (Janete, professora efetiva a 17 anos, atua no 1º ano de uma escola urbana, graduada em Pedagogia e Especialista em Alfabetização e Letramento).

A professora Janete precisa recorrer à memória para lembrar quando teve trabalhos nas AC's da SMED. Isso já demonstra algo que ela explicita no decorrer da sua fala: Português e Matemática são as disciplinas discutidas nesses momentos de formação. Ela chega a justificar tal fato pela capacidade maior dos coordenadores da SMED nessas duas áreas.

No que se refere às AC's escolares, ela destaca a disponibilidade da coordenadora escolar em trazer atividades de História, Geografia e Ciências, focando as séries iniciais e "tudo".

É categórica ao afirmar que História não faz parte da formação do PNAIC, pois, assim como as outras duas professoras já expuseram, os trabalhos nessas formações são centralizados em Língua Portuguesa e Matemática.

Demonstra desesperança em relação a suporte material por parte da SMED. Não cita livros sobre metodologia de ensino de História. Enfatiza o uso de livros didáticos, livros de literatura que existem na escola. Ela faz pesquisas na *internet* para planejar aulas de História, troca conhecimento com outras professoras, destaca a cooperação nos momentos de planejamento.

A professora Glaucia, assim se expressa ao falar desses encontros de formação:

No AC da SMED fica devendo muito. Eles preocupam muito com a leitura e produção de texto. Quase nunca falam de História e Geografia.

Na escola fica mais fácil porque a gente vai conversar com a coordenadora no planejamento. A gente pergunta como trabalhar com História na alfabetização... aí ela fala para a gente levar a criança para um passeio, mas é na sala que a coisa muda. A gente usa mesmo é a oralidade. A gente pede para eles falarem delas, da família. Falta é algo maior para História e Geografia... tem de construir material para os meninos pegar, coisa lúdica

mesmo senão não dar certo, aí e com a gente mesmo, é a gente que põe a mão na massa, mas a gente tem muito experiência e até pega ideias de outros colegas. É mais difícil do que pra Matemática e Português.

Eu só fui na formação do PNAIC de Matemática esse ano. Não na do ano passado. Mas não tem nada de Geografia, História e Ciências não.

As formações ajudam mais no teórico. O prático fica devendo. Somos nós, com nossa prática. Eles não se importam muito com as crianças pequenas... acham que não é importante e é importante. Quando a gente mostra mesmo o mapa, o mapa da Bahia e a gente mostra onde eles moram... chamo de um em um, é uma felicidade pra eles.

Na sala de leitura tem os livros didáticos mesmo. Tem uns de literatura que também ajudam, aquele do cabelo de Lêlê mesmo os meninos adoram. De metodologia de História eu não sei se tem não. Mas a gente precisa mesmo é de jogos, de mapas, de globos, de coisa lúdica.

Eu participei de um curso mesmo da Secretaria que a gente aprendeu muito coisa sobre a História Afro. Foi com professoras da UESB. Eles trouxeram jogos, filmes, deu um monte de músicas... nunca mais teve uma formação daquelas...valeu muito a pena (Glaucia, professora efetiva há 15 anos, atua no 2º ano, formada no Magistério, graduada em Pedagogia e Especialista em Alfabetização e Letramento).

A professora Glaucia avalia as AC's da SMED de forma negativa. Para ela, esses momentos não há uma preocupação com a disciplina História e Geografia, o trabalho é centralizado na leitura e produção de texto.

Avalia positivamente as AC's da escola. Destaca a ajuda recebida pela coordenadora escolar, sobretudo com sugestões para o trabalho com a História na alfabetização, mas destaca que o trabalho de sala de aula que ela mesma consegue resolver problemas que enfrenta. Ela constrói os materiais para trabalhar com a disciplina e utiliza a experiência que já tem para tal.

Não se refere a livros de metodologia de ensino de História. Enfatiza a existência de livros didáticos que utiliza, bem como livros de literatura. Destaca que uma formação oferecida pela SMED, fora das AC's, que a ajudou muito. Tal curso tratou de discussões relativas à História e Cultura Africana e Afro-Brasileira.

Para a professora Simone:

As meninas da SMED são muito boas... competentes mesmo. Na AC tem mais discussões sobre alfabetização e letramento, mas elas dão atividades das outras disciplinas também. Esse ano mesmo nós já recebemos um projeto para trabalhar a Copa e trabalha todas as disciplinas mesmo... até Artes tem. Nesse projeto trabalha muito com História e Geografia. Mas o foco da AC mesmo é a alfabetização.

Aqui na escola a coordenadora ainda é nova. Ela entrou no fim do ano passado... por enquanto ela tá sendo boa porque sugere atividades e nos traz muitos materiais para o trabalho. De História tem poucos, mas tem também... tem um livro de literatura pra discutir as raças, o respeito as pessoas que são diferentes porque eu acho isso muito importante. Nos

planejamentos daqui nós trabalhamos mais é Matemática e Português, mas é porque temos de fazer tudo pra alfabetizar os meninos porque depois chegam no 5º ano sem saber ler e a culpa é sempre nossa.

A formação do PNAIC é muito rica mesmo. As formadoras são muito boas mesmo, mas é pra alfabetizar letrando. Trabalhamos Português e Matemática só, mas é muito bom e tem ajudado a alfabetizar os meninos.

Os materiais da escola são os livros didáticos, tem umas revistas de História, mas não serve para os meninos menores não, é mais pra o 7º e 8º ano. Temos os livros de literatura e tem uns vídeos que ficam lá na direção, mas eu ainda não vi. Tô sendo sincera com você.

De metodologia de História eu sei que a gente recebeu do MEC, mas ainda não pesquisei não.

Eu busco mais coisas práticas sabe? Se acha um jogo novo em um site eu tento trazer, se tem uma música boa para a História eu também trago. Na experiência a gente vai aprendo a diminuir as dificuldades... é na experiência que a gente vai aprendendo mesmo (Simone, professora efetiva há 8 anos, atua no 2º ano de uma escola rural, Graduada em Pedagogia).

A professora Simone elogia as coordenadoras da SMED. Classifica-as como competentes. Assim como as professoras anteriores, diz que as AC's da SMED não tratam da disciplina História, pois, o trabalho é centralizado no dueto Língua Portuguesa e Matemática.

Destaca o recebimento de atividades das “outras” disciplinas. Enfatiza o projeto da Copa, explicitando que há atividades de História nesse projeto.

Avalia positivamente o trabalho da coordenadora escolar, sobretudo porque ela sugerir atividades – inclusive de História, mas o trabalho nas AC's da escola, assim como os da SMED, é focado em no dueto supracitado. Explicita a pressão que sofre para ter êxito no processo de alfabetização dos seus alunos.

Elogia a formação do PNAIC. Elogia as formadoras do Programa. Assim como as colegas anteriores, diz que esse momento é centralizado em Língua Portuguesa e Matemática.

Tem ciência de materiais para o trabalho com a disciplina História, além dos livros didáticos e livros de literatura: revistas de História – que não servem para o trabalho com os seus alunos, vídeos e livros de metodologia e ensino, mas ela ainda não teve acesso a esses materiais. A professora afirma que prefere buscar “coisas práticas”. Avalia sua experiência profissional como algo importante para o trabalho de pesquisa e planejamentos das aulas de História.

Para a professora que trabalha em turma multisseriada:

Na AC da SMED nós temos ótimas coordenadoras, mas não trabalham muito com História... é um trabalho voltado para o letramento. Elas levam

muitas atividades para usar mais com Português e um pouco menos com Matemática. De História é mais a identidade dos alunos que a gente tem de trabalhar e as coordenadoras falam isso. Mas no 7 de setembro mesmo elas desenvolvem projetos interessante, com muitas atividades mesmo de História. No projeto da Copa que estamos trabalhando eles também mandaram muitas atividades de História.

As escolas multisseriadas não têm coordenadores não. Sou eu e a merendeira só na escola (risos)... nosso AC é só o da SMED mesmo Isaac. O PNAIC é muito bom. As formadoras são muito preparadas. Tem até gente da SMED também que é formadora. Elas sabem muito de alfabetização, mas nós tivemos formação de Português e Matemática mesmo.

Na minha escola não tem espaço de sala de leitura. Mas a gente recebeu alguns livros do MEC sim e eu até olhei um de ensino de Ciências, mas ainda não usei os de História. Uso mais os livros didáticos para planejar as aulas.

As formações ajudam sim, não vou dizer que não ajudam, mas é muito em dar atividades e nem sempre serve pros alunos... às vezes eu adapto. Eu vou criando jogos e atividades com livros que já tenho em casa, com atividades que já fiz em anos anteriores e com as experiências que eu tive como professora (Gabriela, professora contratada há 8 anos, atua no 1º, 2º e 3º anos de uma escola rural, multisseriada bimodular, formada no Magistério e Graduada em Pedagogia).

A professora Gabriela elogia as coordenadoras da SMED. Explicita, como as professoras anteriores, que as formações mensais da SMED são centralizadas e, Língua Portuguesa e Matemática, mas, sobretudo na primeira disciplina. Diz que as coordenadoras advertem as professoras para importância do trabalho com a identidade dos alunos e, assim, elas “tem” de trabalhar. Destaca dois projetos elaborados pela SMED: um relativo ao 7 de setembro e o outro sobre a Copa. Nesses projetos a disciplina História, assim como outras disciplinas, é trabalhada.

Ela admite que as formações ajudam, mas nem sempre as atividades que recebe se adequam aos seus alunos. Ela usa sua experiência para adaptar tais atividades. Enfatiza que sua experiência como professora é importante para a produção de matérias para o trabalho com a disciplina História.

Pela especificidade da escola que atua, não conta com uma coordenação escolar e, assim, também não conta com AC's escolares. Toda formação que recebe vem da SMED. Já para as professoras do 3º ano:

A gente tem o "AC" quinzenal com a coordenadora aqui na escola e temos o "AC" com coordenadora da secretaria.

Nós começamos a trabalhar, eu particularmente, comecei trabalhar com sala regular esse ano.

E esse ano a gente só teve dois "AC's". Então, eu não posso te dizer como foi trabalhado, por que realmente ainda não teve um "AC" referente aos conteúdos para o terceiro ano.

O ultimo "AC" que nós tivemos, foi mais sobre a Copa do mundo e tanto é que foi naquele negócio da greve que a gente teve um horário específico, não foi um horário integral.

Então, nesse sentido do "AC" da secretaria eu não posso te adiantar coisas que eu ainda vivenciei.

O PNAIC é muito bom, muito bom mesmo, mas é só pra alfabetizar letrando em Português e Matemática.

Eu não tenho muito a falar, por que no ano passado como eu te falei, eu trabalhei com Roda de Alfabetização⁷⁴, eu não trabalhei em sala regular. Nós começamos a trabalhar, eu particularmente, comecei trabalhar com sala regular esse ano... As AC's da escola são boas, mas poderiam ser melhor né? É parecida com as da Secretaria, pois o trabalho é voltado para o alfabetizar letrando, então tem pouco coisa de História mesmo.

Então, essa etapa agora que a gente vai realmente trabalhar com os conteúdos programados para o terceiro ano, por isso que eu estou dizendo que tem muitas coisas que eu ainda não busquei por que História é agora que nós vamos começar, porque nós fizemos um trabalho diferenciado para focar a linguagem e a escrita.

Nós começamos a trabalhar, eu particularmente, comecei a trabalhar com sala regular esse ano.

Na escola tem a biblioteca e nós temos o baú da leitura, dentro desse baú tem livros de história referentes aos conteúdos que a gente possa trabalhar também. Então, eu procuro buscar na *internet*, eu tenho minhas revistas pedagógicas que eu trabalho e, também vou buscando outras fontes que possa fazer um planejamento diferenciado referente aquele conteúdo que eu vou trabalhar de história.

É assim que a gente trabalha!

(Marlene, professora efetiva há 2 anos, atua no 3º ano de uma escola rural, Graduada em Pedagogia)

A professora não se sente à vontade para falar sobre as AC's da SMED porque só participou de duas formações. Uma delas em que o trabalho sobre a Copa foi desenvolvido. As formações continuadas da escola são focadas na alfabetização e, por isso, “não tem História mesmo”.

Destaca os livros didáticos que tem na biblioteca da escola, porém, assume não conhecer muito bem os materiais que a escola tem. Faz pesquisas na *internet*, em revistas pedagógicas, dentre outras fontes que utiliza para planejar aulas de História.

Por fim:

Eu vejo que ainda é pouco, quase não há na verdade, essa preocupação do ensino de História. Devíamos ampliar nosso trabalho, trabalhar a História dentro do letramento, dentro da leitura e da escrita. Mesmo com algumas

⁷⁴ Projeto da SMED que trabalha com alunos do 4º e 5º que ainda não estão alfabetizados.

tentativas de se fazer esse trabalho, mas não atende, na verdade o ensino mesmo de História.

Eu acredito seja por conta dessa necessidade estar trabalhando mais essa questão da leitura e da escrita nessas séries iniciais. Mas poderia ser feito diferente também, poderíamos pegar os conteúdos do currículo de História e colocar para que pudesse ser feito o letramento dentro desses conteúdos, né? Aí você casava a História, a leitura e fazia essa questão da interdisciplinaridade, de trabalhar os conteúdos visando o foco que é a leitura e a escrita.

Nosso Planejamento na AC é bom. Tem colegas que não gostam. Eu gosto e venho mesmo porque temos de respeitar a coordenadora, pois sei que ela dedica tempo preparando. Ela sugere muitas atividades interessantes. São mais de Matemática e Português, mas tem coisas de História também porque é muito importante também.

Porque há um interesse, como eu disse a você, muito grande em estar trabalhando essa questão da leitura em si, do letramento em Matemática, em Português, e muitas vezes a questão da História nós poderíamos estar... Já que nós estamos falando de História eu vou pegar um texto sobre a história da cidade e tentar encaixar mesmo na no letramento, na leitura.

No PNAIC também não trabalhamos História. É focado na Provinha Brasil, é Português e Matemática mesmo só.

Temos livros didáticos, uso a *internet* da minha casa, meus livros que já tenho. Preparo todo material lúdico com a prática que já tenho de sala de aula. De metodologia de História eu não conheço nada aqui na escola não, pode até ter... (Daniela, professora efetiva há 12 anos, atua no 3º ano, graduada em Pedagogia e Especialista em Alfabetização e Letramento).

Como podemos ver no depoimento a professora enfatiza que as formações da SMED não contemplam a disciplina História. Ela acredita, assim como as outras professoras, que isso ocorre porque esses momentos são direcionados para a alfabetização.

Ela faz uma sugestão interessante: um trabalho de alfabetização interdisciplinar. Nesse trabalho, por exemplo, poderia ler e produzir textos nas aulas de História, focar a leitura e a escrita com conteúdos de História.

Gosta das AC's escolares. Vai às formações escolares, também, por respeito ao trabalho da coordenadora escola. Ela explicita que tem colegas que não gostam e não vão. Ela elogia o trabalho da coordenadora. A Formação é focada nas disciplinas Língua Portuguesa e

Matemática, pois, segunda ela, o foco do trabalho “é mesmo” na alfabetização e letramento.

Diz que a formação do PNAIC é direcionada para a Provinha Brasil. Não se discute História. A centralização já identificada por todas as outras professoras: Língua Portuguesa e Matemática. Salientamos que a referida Provinha é elaborada somente com questões de Língua Portuguesa e Matemática. Desconhece qualquer material sobre metodologia da

História na escola. Utiliza livros didáticos e *internet* para planejar as aulas de História. Produz materiais lúdicos com saberes advindo da sua experiência profissional.

Diante disso, constatamos que as AC's da SMED e as AC's escolares, de forma geral, desenvolvem um trabalho centralizado nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática. Isso ocorre, como já ficou evidente, pela forma que a coordenação da SMED e as coordenadoras escolares compreendem o processo de alfabetização. Nesse aspecto não diferem da compreensão do PNAIC sobre o processo. Os momentos de formação da SMED direcionam o trabalho com a disciplina História por meio, apenas, de entrega de atividades para as professoras aplicarem com seus alunos. Os coordenadores escolares fazem sugestões de atividades de História, mas é um trabalho superficial.

O desconhecimento de materiais especificamente voltados para a metodologia e o ensino de História demonstra o quão a disciplina é coadjuvante no processo de alfabetização protagonizado por Língua Portuguesa e Matemática. Como dissemos no tópico anterior, as escolas e a SMED possuem esses materiais e não mobilizam os mesmos para prepararem suas formações, mesmo nos escassos enfoques que dão a disciplina.

As professoras destacam seus conhecimentos práticos, advindos das suas experiências profissionais como importantes para o trabalho que desenvolvem com a disciplina História. Neste aspecto, percebemos que há uma hierarquização dos saberes mobilizados. Os saberes advindos da prática docente são superiores aos adquiridos nas formações continuadas e, ainda, aos saberes adquiridos na formação inicial. Tal hierarquização é comum entre as professoras (TARDIFF, 2014).

As professoras, quando se referem à formação inicial, apontam um distanciamento entre as teorias e a prática da sala de aula. Desse modo, é como se houvesse um choque entre o que aprendem no curso de graduação que, sistematicamente, refletem nos cursos de formação continuada, seja em especializações, seja nos cursos ofertados pela Secretaria de Educação e a realidade que se deparam nas salas de aulas.

Elas avaliam suas coordenadoras escolares e da SMED a partir da agilidade em disponibilizar materiais que solicitam e de sugestões de atividades que recebem. Não se referem às discussões teórico-metodológicas feitas com essas profissionais. Aparentemente, existe certa rejeição por discussões desse tipo. Parece que a prática não requer teoria, como se a primeira prescindisse a segunda.

No que se refere ao PNAIC, como podemos observar no capítulo anterior e também nesse, não existe um trabalho com a disciplina História. Dessa forma, não observamos

diante de tudo que analisamos, um impacto deste programa federal no ensino da disciplina. A pretensão de desenvolver a consciência histórica dos alunos em processo de alfabetização, desse modo, é incoerente com a postura adotada pelo Programa, tanto na sua formação, que menospreza a disciplina, quanto na avaliação que só focaliza o dueto Língua Portuguesa/Matemática.

Diante disso, percebemos que a disciplina História, apesar de estar inserida dentro do currículo do Ciclo de Alfabetização das escolas municipais de Vitória da Conquista, continua ocupando um lugar coadjuvante no processo de alfabetização protagonizado pelo dueto supracitado. Continua a ser mobilizada em momentos pontuais: em as datas comemorativas e projetos esporádicos. Assim, percebemos que a compreensão das professoras, das coordenadoras da SMED e do PNAIC sobre a importância de alfabetizar letrando não se configura, na prática, em uma transformação do processo de alfabetização, focado, como vimos, na leitura e escrita desenvolvidas, estritamente, nas aulas de Língua Portuguesa e Matemática.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações, ainda inacabadas, deste trabalho nos remetem a questões já pontuadas no decorrer dos capítulos. Nesse sentido destacamos a distância entre o que o PNAIC, coordenadores da SMED, coordenadores escolares e professoras alfabetizadoras dizem conceber como alfabetização e a forma como desenvolvem suas práticas. O que fica exposto, tanto na postura do PNAIC, como na desses profissionais é que a aquisição das competências da leitura e escrita só existe nas aulas de Língua Portuguesa e Matemática e, ainda, que a não aquisição de tais competências inviabiliza a cognição histórica. A prática deles vai de encontro com o processo de alfabetização baseado do letramento, pois, como mostramos, ao centralizar as aulas em Língua Portuguesa e Matemática, se afastam das concepções de letramento, da valorização do uso social da leitura e da escrita e, ainda, do contexto social dos alunos.

Assim, o lugar destinado à disciplina História que, oficialmente existe no currículo das escolas municipais de Vitória da Conquista, ocupa, na realidade das práticas das professoras, um lugar periférico. Pelo que já dissemos acima como também pela formação ineficiente da formação inicial e continuada oferecidas a esses profissionais, seja pela falta de apoio de especialistas historiadores ou pela falta de empenho das professoras alfabetizadoras em buscar estudos sobre metodologias do ensino de História. Tal fato é refletido na formação inicial das professoras – no caso dos Cursos de Graduação em Pedagogia, como mostramos neste trabalho, pois oferecem apenas uma disciplina sobre metodologia e ensino de História na graduação. Também na formação continuada observamos os ecos deste fato, sobretudo na formação em serviço – a que é feita pelas próprias secretarias de educação e coordenadoras, de modo geral, por profissionais pedagogos.

Neste aspecto, destacamos também que as formações do PNAIC se referem apenas à Língua Portuguesa e Matemática, deixando assim, o Ciclo de Alfabetização centralizado por esse dueto disciplinar e ignorando outras disciplinas. A História, nesse contexto, não é tratada nas formações deste Programa, apesar dos documentos do MEC defenderem um Ciclo de Alfabetização composto por todas as áreas do conhecimento, mas, na prática, reforça a centralidade supracitada como única responsável pelo processo de alfabetização. Além disso, pressiona, através das avaliações nacionais baseadas nesse dueto, as secretarias de educação, os coordenadores pedagógicos e os professores alfabetizadores a reproduzirem a mesma centralidade.

Em relação às AC's da SMED, observamos que os cinco coordenadores que responderam aos questionários, formados em Pedagogia, em sua maioria, não se distanciam dos contextos formativos que as professoras também vivenciam. Assim, não focam nas formações continuadas a disciplina História no Ciclo de Alfabetização, centralizam também o dueto já exposto acima. Não utilizam, na elaboração das AC's, os livros de metodologia e ensino de História que a SMED e as escolas possuem. O que é estranho já que, como mostramos, o MEC, através do Programa Nacional Biblioteca na Escola, tem disponibilizado, desde 2009, diversos livros para todas as escolas, sobretudo títulos voltados para metodologias de ensino de todas as áreas. Nas escolas que as professoras participantes dessa pesquisa atuam observamos em cada escola, de 5 a 10 títulos, ao menos, direcionados à metodologia e ensino de História. O que demonstra contundentemente que não há falta de material para pesquisa.

Assim, apontamos que os cursos de Licenciatura em Pedagogia necessitam de reformulações que promovam uma formação mais eficaz, principalmente do que diz respeito à aquisição de competências essenciais para que os professores das séries iniciais ministrem aulas de História. Apontamos, também, que as formações continuadas e em serviço precisam oferecer, urgentemente, cursos que sanem as dificuldades que os professores já graduados apresentam hoje. Acreditamos que cursos pontuais e superficiais, com mínima carga horária, não oferecem os elementos necessários aos professores alfabetizadores.

Salientamos que os Cursos de Licenciaturas em História precisam romper com determinada aversão às disciplinas voltadas para o ensino de História e para o estágio, pois compreendemos que todas as disciplinas oferecidas em um curso de licenciatura precisam perceber a dimensão didática da História e, principalmente, que a função exercida pelos futuros profissionais que estão formando será a docência, seja na Educação Básica ou Superior. Desse modo, há uma incoerência contundente de percepção e isso é refletido, ainda, nos Programas de Pós-Graduação em História que, como bem sabemos, ainda abrem um espaço pequeno para pesquisas que tratam do ensino de História. Percebemos que essas licenciaturas precisam formar profissionais que tenham visão ampla sobre o ensino e sobre todos os níveis e modalidades que compõem a educação, sobretudo as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Os historiadores, diante disso, precisam perceber a importância de ocupar espaços que necessitam deles. Não falamos aqui de reserva de mercado, mas sim de haver uma preocupação com a disciplina e com o conhecimento histórico nas séries iniciais e, principalmente, no Ciclo de Alfabetização. Precisam, também, se especializarem na

produção de materiais didáticos e com os usos públicos da História. O conhecimento histórico já vem sendo retirado de algumas regiões do país. Perder esse espaço no contexto em que vivemos é, sem dúvida, um problema que afetará não só os alunos em processo de alfabetização, mas também o campo de atuação dos historiadores.

Destacamos que esse trabalho só inicia um processo de aproximação com a relação entre a disciplina História e o processo de alfabetização. Esperamos que esse tema desperte interesse de pesquisa de outros historiadores, seja estudando como as crianças em processo de alfabetização aprendem História, seja como os professores universitários que se ocupam de disciplinas especificamente voltadas para a metodologia e ensino de História compreendem a relação entre Alfabetização e a disciplina História ou, ainda, sobre os currículos da disciplina História para o Ciclo de Alfabetização.

Desse modo, compreendemos que a disciplina História oferecida para o Ciclo de Alfabetização precisa exercer um papel efetivo nessa fase de ensino, pois entendemos que ela contribui imensamente para a formação dos alunos, sobretudo no que diz respeito à formação da identidade, a desnaturalização de violências diversas, como por exemplo o machismo, o racismo, a corrupção, dentre outras, assim como para a formação da consciência histórica.

REFERÊNCIAS

- ADUB, Katia Maria. A História nossa de cada dia: saberes escolar e acadêmico na sala de aula. In: MONTEIRO, Ana Maria F, C; GASPARELLO, Arlette Medeiros e MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs). *Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPER, 2007.
- ANKERSMIT, Franklin Rudolf. *A escrita da História: a natureza da representação histórica*. Londrina: Eduel, 2012.
- AUSUBEL, D. P. A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. *Educação e Sociedade no Brasil após 1930*. In: PETRUCCI, Antônio Flavio de Oliveira. *O Brasil Republicano*. v 4: economia e cultura (1930 – 1964). 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004, p. 381- 416.
- BARBOSA, José Juvêncio. *Alfabetização e leitura*. São Paulo: Cortez, 1990.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos métodos*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- BORBA, Ângela Meyer. *O brincar como modo ser e estar no mundo*. In: BRASIL, Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade*. Brasília, MEC, 2006. Disponível em: http://www.promeni.no.org.br/portals/0/docs/ficheros/200605250002_15_0.pdf. Acesso em: 02 de fev de 2015.
- BERGMANN, Klaus. *A história na reflexão didática*. In: Revista Brasileira de História. V.9 nº 19: São Paulo, Set 89/Fev90. Disponível em: https://www.google.com.br/?gws_rd=ssl#q=a+hist%C3%B3ria+na+reflex%C3%A3o+did%C3%A1tica+klaus+bergmann. Acessado em: 07 ago. 2014
- BRASIL, Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004.
- _____. Ministério da Educação e Desporto. *Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de História*. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sesu>. Acesso em 01 de jul de 2003.
- _____. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. 3 ed. Brasília: A Secretaria, 2001.
- _____. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 4024/61. Brasília: 1961.
- _____. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 5692/71. Brasília : 1971.
- _____. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília : 1996.
- _____. Constituição (1988). ***Constituição da República Federativa do Brasil***: promulgada em 5 de outubro de 1988. Contém as emendas constitucionais posteriores. Brasília, DF: Senado, 1988.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP 05/2005. Brasília: MEC/CNE, 2005.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/ CP 01/2006. Brasília: MEC/CNE, 2006.
- BRITES, Olga. *A criança e a história que lhe é ensinada*. Revista Brasileira de História. v. 5, nº 10. p. 247-250. São Paulo, março/agosto 1985.
- BURKE, Peter. *O que é História Cultural?* (Tradução de Sérgio Goes de Paula). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

- CAINELLI, M. R. *Os saberes docentes de futuros professores de história: a especificidade do conceito de tempo*. Currículo sem Fronteiras, v. 8, n. 2, p. 134-147, 2008.
- CAMPOS, Helena Guimarães e FARIA, Ricardo de Moura. *História e Linguagens*. 1 ed. São Paulo: FTD, 2009.
- CARDOSO, Odimar. *Para uma definição de didática da história*. In: Rev. Bras. Hist. vol.28 nº.55 São Paulo Jan./Jun. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882008000100008. Acesso em: 30 jul. 2014.
- CARVALHO, José Murilo de. *A construção da ordem: a elite imperial*. - 3 ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- CERRI, Luis Fernando. *Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.
- _____. *Didática da história: uma leitura teórica sobre a história na prática*. Revista de História Regional, v. 15, n. 2, p. 264-278, 2010.
- CORSINO, Patrícia. *As crianças de seis anos e as áreas de ensino*. IN: BRASIL, : BRASIL, Ministério da Educação. Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade. Brasília, MEC, 2006. Disponível em: http://www.promenino.org.br/portals/0/docs/ficheros/200605250002_15_0.pdf. Acesso em: 02 fev. 2015.
- COOPER, Hilary. *Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos*. In: Revista Educar. Especial. p. 171-190. Curitiba: Editora UFPR, 2006.
- CERTEAU, M. de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense, 1982.
- CHARTIER, Roger. *A história ou a leitura do tempo*. (Tradução de Cristina Antunes). – 2ª.ed. –Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- FACULDADE DE TECNOLOGIA E CIÊNCIAS. Informações Gerais Sobre o Curso de Pedagogia Virtual. FTC. Disponível em: <http://www.emagister.com.br/pedagogia-cursos-2641130.htm>. Acesso em 16 de jan de 2015
- FISCHER, Steven Roger. *História da leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- _____. *História da escrita*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- FERREIRA, Marieta de Moraes e FRANCO. *Aprendendo História: reflexões e ensino*. São Paulo: Editora do Brasil, 2009.
- FERREIRO, Emília. *Alfabetização em Processo*. 20 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- FONSECA, Thais Nivia de Lima e. *História & Ensino de História*. 2ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Fazer e Ensinar História: Anos iniciais do Ensino Fundamental*. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.
- _____. *Didática e prática de ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados*. 13 ed. Campina, SP: Papirus, 2012.
- FREIRE, Paulo. *Carta de Paulo Freire aos professores*. Estudos Avançados. São Paulo, v.15, n. 42, mai/ago. 2001.
- _____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. – 47 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- _____. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez, 1979.
- _____. *Pedagogia da Tolerância*. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e sociedade*. 4 ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREITAS Itamar. *Fundamentosteórico-metodológicos para o ensino de História (Anos iniciais)*. São Cristóvão: Editora da UFS, 2010.
- _____. *O que devemos ensinar às crianças de seis anos com o nome de história?*. Brasília, 10 de dez de 2014. Disponível em:

<http://didaticadahistoria.com/2014/12/18/o-que-devemos-ensinar-as-criancas-de-seis-anos-com-o-nome-de-historia/comment-page1/#comment-39>. Acesso em: 15 jul. 2015.

GOODSON, Ivo. *Currículo: teoria e história*. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. *Currículo, narrativa e futuro social*. Revista Brasileira de Educação. v.12, n.35, mai/ago. 2007.

GODOY, Arilda Schmidt. *Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais*. Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai/jun 1995. Disponível em: http://www.producao.ufrgs.br/arquivos/disciplinas/392_pesquisa_qualitativa_godoy2.pdf. Acesso em: 07 nov. 2012.

HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. *A África na Sala de Aula: visita à história Contemporânea*. São Paulo: Selo Negro, 2005.

HIPOLIDE, Márcia. *O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental – metodologias e conceitos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2009.

HORN, Geraldo Balduino e GERMINARI, Geysa Dongley. *O Ensino de História e o seu Currículo: Teoria e método*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006

LAEL, Tema Ferraz. ALBUQUERQUE, Eliana Correia Borges de e MORAIS, Artur Gomes de. *Letramento e Alfabetização: pensando a prática pedagógica*. In: BRASIL, Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade*. Brasília, MEC, 2006. Disponível em: http://www.promenino.org.br/portals/0/docs/ficheros/200605250002_15_0.pdf. Acesso em: 02 fev. 2015.

MEIHY, José Carlos Sebe B e HOLANDA, Fabíola. *História Oral: como fazer, como pensar*. São Paulo: Contexto, 2007.

MENDONÇA, Francicélia Maria. *Alfabetização cultural: o ensino de história e o patrimônio cultural na educação básica*. In: Seminário de Didática e Ensino de História. 20 a 22 de junho de 2009 *Anais*. Natal, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em: <<http://sedeh.webnode.com.br/artigos>>. Acesso 20 nov. 2012.

MESQUITA, Ika Miglio e ZAMBONI, Ernesta. A formação de professores na trajetória histórica a Associação Nacional de História (ANPUH). In: FONSECA, Selva Guimarães e ZAMBONI, Hernesta (ORGS). *Espaços de formação do professor de história*. Campinas, SP: Papirus, 2008.

MORIN, Edgar. *Por uma reforma do pensamento*. In: VEGA, Alfredo e ALMEIDA, Elimar Pinheiro de (Ogs). *O Pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade*. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate*. Revista ACOALFAP: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa, São Paulo, ano 3, n. 5, 2008. Disponível em:

<<http://www.acoalfaplp.net>>. Publicado em: setembro 2008. Acesso em 18 jan. 2015.

NAGLE, Jorge; *A educação na Primeira República*. In. *História Geral da Civilização Brasileira*; Rio de Janeiro; Bertrand Brasil; Tomo 3; Volume 2; 7º edição; 2004. P. 259-291.

NEMI, Ana; MARTINS, João Carlos e ESCANHUELA, Diego Luiz. *Ensino de história e experiências: O tempo vivido*. 1ªed. São Paulo: FTD, 2009.

NEVES, Luis José. *Pesquisa Qualitativa – características, usos e possibilidades*. Caderno de Pesquisas em Administração. São Paulo, v. 1, n.3, 2º sem./1996. Disponível em: <http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/c03-art06.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2012.

PACHECO, Ricardo de A. *Ensino Escolar de História como Alfabetização Humanística*. *Ágora*, Santa Cruz do Sul, v. 15, n. 2, p. 116 a 123, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/agora/article/viewFile/1850/1356>. Acesso em: 18 nov. 2012.

PIAGET, Jean. *A noção do tempo na criança*. Rio de Janeiro: Record Cultural, 1946.

_____. *A construção do real na criança*. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

- PINSKY, Carla Bassanezi. *Novos temas nas aulas de História*. São Paulo: Contexto, 2009.
- PINSKY, Jaime. *O ensino de História e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 2009.
- PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para uma nova profissão*. Pátio. Revista pedagógica, v. 17, p. 8-12, 2001
- PROST, Antoine. *Doze lições sobre história*. (Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira) – 2ª. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- ROCHA, Helenice Aparecida. *A escrita como condição para o ensino e a aprendizagem de história*. In: Revista Brasileira de História, São Paulo. v. 30, nº 60, p. 121-142, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a07v3060.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2014.
- ROMANELLI, O. O. *História da Educação no Brasil, 1930 – 1973*. RJ: Vozes, 1978.
- RUSEN, Jorn. *História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Editora Universitária de Brasília, 2010.
- _____. *Jorn Rusen e o ensino de História*. Org: CHIMIDT, Maria Auxiliadora
- BARCA, Isabel e MARTINS, Estevão de Rezende. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.
- SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SADDI, Rafael. *O parafuso da didática da história: o objeto de pesquisa e o campo de investigação de uma didática da história ampliada*. In: Acta Scientiarum. Maringá, v. 34, n. 2, p. 211-220, July-Dec., 2012. Disponível em: https://www.google.com.br/?gws_rd=ssl#q=o+parafuso+da+did%C3%A1tica+da+hist%C3%B3ria. Acessado em: 02 ago. 2014.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- _____. *Currículo escolar e justiça social: o cavaleiro de Troia da educação*. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. *A abordagem historiográfica da disciplina escolar Estudos Sociais nas décadas de 1960 e 1970: nova perspectiva histórica*. Anais do XV Encontro Nacional de História ANPUH – RIO, 2012. Disponível em: http://www.encontro2012.rj.anpuh.org/resources/anais/15/1338480525_ARQUIVO_artigo_A_npuh_2012.pdf. Acesso em: 16 maio 2015.
- SELBACH, Simone (supervisão Geral). *História e Didática*. (coleção Como Bem Ensinar). Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. -3ª ed.- 4. Reimp – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- SOARES, Magda. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Revista Brasileira de educação, n 25, p 5-17, jan/abr., 2004.
- SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento: caminho e descaminhos*. Revista Pátio, ano VII, nº 29, fev./abr. 2004. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>. Acesso em: 06 de mar de 2014.
- SOARES, Maria Inês; AROEIRA, Maria Luisa e PORTO, Amélia. *Alfabetização Linguística: da Teoria à Prática*. 1ªed. Belo Horizonte: Dimensão, 2010.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17 ed. – Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- _____. *Aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar*. In: VILALOBOS, Maria da Pena (Org). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 13 ed. São Paulo: Ícone, 2014, p. 103 – 118.

ZAMBONI, Ernesta. *Encontros Nacionais Pesquisadores de História: perspectivas*. In: ARIAS NETO, J. M. (orgs.) *Dez Anos de Pesquisas em Ensino de História*. Londrina: Atripoart, 2005. P. 37-49.

KULESZA, Wojciech Andrzej. *Genealogia da Escola Nova no Brasil*. Revista Edu Foco, 2010. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2010/02/061.pdf>. Acesso em: 15 de fev de 2015.

WEREBE, M. J. G. *Educação*. In: HOLANDA, S. B. e CAMPOS, S. B. *História Geral da Civilização Brasileira*. 4 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004, 2016 – 241.

Documental:

BRASIL. Ministério da Educação. Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade. Brasília, MEC, 2006. Disponível em: http://www.promenino.org.br/portals/0/docs/ficheros/200605250002_15_0.pdf. Acesso em: 02 fev. 2015.

_____. Ministério da Educação. *Manual do pacto: Pacto pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece*. Brasília, DF, 2012.

_____. Ministério da Educação. Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa. Brasília, 2012. Disponível em: Acesso em 09 jun. 2013.

_____. Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto pela Educação na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Disponível em: www.pacto.gov.br. Acesso em: 01 jul. 2014.

_____. Medida provisória nº 586 de 8 de novembro de 2012. Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e, dá outras providências. Disponível em: www.pacto.gov.br. Acesso em: 01 jul. 2014.

_____. Portaria nº 1.458 de 14 de dezembro de 2012. Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Disponível em: www.pacto.gov.br. Acesso em: 01 jul. 2014.

_____. Portaria nº 90 de 6 de fevereiro de 2013. Define o valor máximo das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Disponível em: www.pacto.gov.br. Acesso em: 01 jul. 2014.

PREFEITURA MUNICIPAL VITÓRIA DA CONQUISTA. Conselho Municipal de Educação. Resolução 02/2009. Vitória da Conquista, 2009.

_____. Conselho Municipal de Educação. Resolução 019/2010. Vitória da Conquista, 2010.

_____. Conselho Municipal de Educação. *Plano Decenal de Educação – 2008-2018*. Vitória da Conquista, 2008.

_____. *Plano Diretor Urbano De Vitória da Conquista*. Vitória da Conquista, 2004. UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA. *Processo de renovação de reconhecimento do Curso de Pedagogia*. Colegiado do Curso de Pedagogia, 2012.

_____. *Curso de Licenciatura em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental/Convênio*: Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista / UESB. Colegiado do Curso de Pedagogia, 2005.

UNIVERSIDADE NORTE DO PARANÁ. Guia de Percurso: Curso de Pedagogia Licenciatura. Disponível em:

<http://www.unoparead.com.br/documentos/guiapercurso/pedagogia-anterior.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2016.

Fontes produzidas pelo autor:

Questionário respondido pelos coordenadores pedagógicos da SMED (em anexo).

Roteiro de entrevistas com as professoras alfabetizadoras (em anexo).

Roteiro de entrevistas com as coordenadoras pedagógicas escolares (em anexo).

ANEXOS

1. Questionário para os coordenadores pedagógicos da SMED

Nome: -----

Formação:-----

Instituição onde fez graduação e ano de conclusão: -----

-

Tempo que atua direta ou indiretamente com profissionais ligados a alfabetização :-----

Como a sua formação inicial (graduação) o ajudou (ou não) a compreender o processo de alfabetização? -----

-

Já atuou como professor alfabetizador?

SIM () NÃO ()

Se sim, quanto tempo atuou e como avalia sua prática nessa fase de formação? -----

Qual a sua concepção de alfabetização? Qual/quais método (s) entende como eficazes para a alfabetização das crianças?-----

Qual o lugar da disciplina História nos três primeiros anos do Ensino Fundamental? -----

Como analisa o material didático de História utilizado (no 1º, 2º e 3º anos) nas escolas municipais de Vitória da Conquista – Bahia?-----

-

Com qual frequência discutem/estudam metodologias do ensino de História com os professores de alfabetização? -----

-

Existe um acervo nas bibliotecas das escolas e na SMED no que tange ao ensino de História? Como avaliam este acervo (caso exista)?-----

Com qual frequência abordam temas/conteúdos de História nas Atividades Complementares com coordenadores escolares e professores?-----

Quais as habilidades e competências desenvolvidas nas aulas de História nesta fase de formação?-----

2. Roteiro de entrevistas aplicado com as professoras alfabetizadoras

1. Qual seu nome? Trabalha na Rede Municipal de Educação há quanto tempo? Em que ano você atua?
2. Fale um pouco sobre sua formação inicial.
3. Em qual instituição você cursou a graduação?
4. Em que a sua formação em Pedagogia lhe ajudou/ajuda para ser uma docente que atua na alfabetização?
5. Qual a sua concepção de alfabetização? Com quais conceitos e autores você trabalha mais?
6. Na sua graduação você teve quantas disciplinas que tratavam especificamente do ensino de História?
7. A (s) disciplina (s) que cursou te ajudou (a) a trabalhar História?
8. Qual o lugar da disciplina História dentro do currículo do Ciclo de Alfabetização?
9. Com que frequência você ministra aulas de História nas turmas que atua?
10. Quais recursos a escola disponibiliza para você planejar suas aulas de História?
11. Existe algum material que trate sobre metodologia do ensino de História na escola? Você utiliza esse material?
12. Existe algum material concreto na escola para o trabalho com os alunos? Quais?
13. Como funciona as Atividades Complementares (AC's) aqui na escola? Vocês discutem e planejam aulas de História nesses momentos?
14. Como funciona as Atividades Complementares (AC's) da SMED? Vocês discutem e planejam aulas de História nesses momentos?
15. Como são suas aulas de História? Tem alguma dificuldade em trabalhar com essa disciplina?

3 Roteiro de entrevista aplicado com as coordenadoras escolares

1. Qual seu nome? Trabalha na Rede Municipal de Educação há quanto tempo? Em que ano você atua?
2. Fale um pouco sobre sua formação inicial.
3. Em qual instituição você cursou a graduação?
4. Em que a sua formação em Pedagogia lhe ajudou/ajuda para ser uma coordenadora pedagógica?
5. Em que consiste a função de coordenadora pedagógica?
6. Como é a relação entre você e os professores que coordena?
7. Qual a sua concepção de alfabetização? Com quais conceitos e autores você trabalha mais?
8. Na sua graduação você teve quantas disciplinas que tratavam especificamente do ensino de História?
9. A (s) disciplina (s) que cursou te ajudou (a) a trabalhar História?
10. Qual o lugar da disciplina História dentro do currículo do Ciclo de Alfabetização?
11. Com que frequência ocorre as Atividade Complementares (AC's) da escola? Você discute e planeja atividades para aula de História nesses momentos?
12. Quais recursos a escola disponibiliza para você planejar suas aulas de História?
13. Existe algum material que trate sobre metodologia do ensino de História na escola? Você utiliza esse material?
14. Existe algum material concreto na escola para o trabalho com os alunos? Quais?
15. Como funciona as AC's aqui na escola? Vocês discutem e planejam aulas de História nesses momentos?
16. As AC's da escola e as AC's da SMED dialogam? Você desenvolve um trabalho interligado com a SMED?

4. Plano de Curso – História

DISCIPLINAS: HISTÓRIA
ANO: 1º PROFESSOR(A):

MODALIDADE: CICLO I E SEGMENTO I

TRIMESTRE	COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS
1º Trimestre	- Relacionar lugares e tempos vividos na vida cotidiana (na casa, escola, ruas, parques...) com rotinas, medições e marcadores de tempo cronológico, para apreender noções de tempo vivido no presente. - Perceber permanências e mudanças nas atividades e hábitos envolvendo rotinas diárias, semanais, mensais e anuais (na casa, na escola, lazer...). - Identificar diferentes sujeitos (pessoas, famílias, grupos...) envolvidos nos diferentes tipos de acontecimentos cotidianos (familiares, escolares, sociais...), e reconhecer grupos de convivência (por idade, sexo e pertencimento - família, escola, sala de aula, local de trabalho, profissão, local de nascimento...).	Relacionar o sobrenome a identidade familiar. Investigar e extrair dados de documentos pessoais e genes. Perceber-se enquanto cidadão histórico, a partir da relação com familiares e sua árvore genealógica. Compartilhar vivências e experiências pessoais através de relatos. Uso frequente em sala de aula de medidas de tempo cronológico – horas, dias, semanas, meses, anos. Construção de relações entre acontecimentos de rotina e tempo cronológico. Conhecer a organização de um calendário. Relato de vivências cotidianas e as de outras pessoas, no presente. Participação em situações em que é preciso ouvir e relatar acontecimentos vividos individualmente e coletivamente, distinguindo-os na ordem temporal. Participação na organização coletiva de relatos no tempo.	- Nome e sobrenome - Árvore genealógica - Construção familiar do aluno e de outros grupos de hoje: índios, africanos, europeus etc. - Certidão de nascimento - Grupos de convivência: - Por idade - Por sexo - Por pertencimento (família, bairro e escola) - Como se contam os dias, semanas, meses e anos. - As formas de medir o tempo: relógio e calendário. - Contando o tempo: a rotina de minha casa, meu bairro, minha escola - Contando um caso - Compreender a sequência cronológica de uma história e um relato oral.

2º Trimestre	☐ Discutir assuntos	☐ Escuta de narrativas históricas, distinguindo	☐ Presente, passado e futuro: hoje, ontem e amanhã
	relacionados ao presente, ao passado e ao futuro, distinguindo o que já foi vivido, o vivido e o previsto. ☐ Compreender a sequencias temporais suas consequências nos seu cotidiano e na sociedade como um todo.	presente, passado e futuro, e a ficção da realidade. • Organizar coletivamente os acontecimentos e relatos no tempo, contendo acontecimentos vividos, estudados e os projetados para o futuro. • Usar as medidas de tempo de curta (horas, dias, meses...) , média (anos e décadas) e longa duração (séculos). • Perceber a passagem do tempo, através de fotos antigas e atuais. • Compreender a rotina de horários de seu cotidiano (exemplo, hora de acordar, estudar, ir para escola, almoçar, dormir etc.) • Criar uma história que envolva sequências temporais de curta e média duração. • Construir uma linha de tempo pontuando os principais acontecimentos de sua vida, através de entrevistas com os pais e familiares. • Explicação das próprias opiniões sobre mudanças e permanência nos acontecimentos vividos cotidianamente.	Hoje/antigamente Ontem/ amanhã Observar a historicidade dos objetos (ex. carro, vestimentas, casas etc.) Contando o tempo - Medidas de tempo de curta (horas, dias, meses...), média (anos e décadas) e longa duração (séculos) Utilizando o cotidiano da escola Entendendo a passagem do tempo Minha vida, meu tempo Entendendo a passagem do tempo com base em lendas, mitos e textos de ficção História (ficção) envolvendo sequencias temporais Linha de tempo e vida do aluno

3º Trimestre	Observar o modo de vida dos homens préhistóricos destacando a caça, pesca, coleta e o nomadismo como as principais formas de sobrevivência dos mesmos.	Reconhecer a importância dos fósseis para as pesquisas sobre os animais préhistóricos. Conhecer as diferentes espécies de dinossauros, analisando como viviam muito antes do surgimento do homem. Comparar os animais pré-históricos com as espécies de animais existentes na atualidade	Animais pré-históricos (dinossauros) Os primeiros povos - Como viviam - O que comiam Onde moravam
		Conhecer o processo de fossilização animais pré-históricos. Identificar os ambientes que alguns animais costumavam circular. Perceber a relação de dependência entre o homem e a natureza a partir pré-história e como esta determina o modo de vida do homem.	

REFERÊNCIAS:

ACRE. Secretaria de Estado de Educação do Acre. Cadernos de Orientação Curricular: Orientações curriculares para o ciclo inicial – caderno 1, 1º ano. Rio Branco, AC.: SEE, 2009. v.2. II.

ALVES, Alexandre. Projeto Prosa: história, 1º ano. 1 ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

CORDI, Ângela. Projeto Eco Mirim: Grupo 5. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

DREGUER, Ricardo. Projeto Conviver: História, 1º ano. 1. Ed. São Paulo: Moderna, 2008.

LIMA, Mirna. Porta aberta: História, 1º ano. São Paulo: FTD, 2008.

LOBATO, Monteiro. História do mundo para crianças. São Paulo: Brasiliense, 20

5 Plano de curso – História 2

DISCIPLINAS: HISTÓRIA
ANO: 2º PROFESSOR(A):

MODALIDADE: CICLO I E SEGMENTO I

TRIMESTRE	COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	CONTEÚDOS
1º Trimestre	☐ Relacionar lugares e tempos vividos na vida cotidiana com rotinas, medições e marcadores de	Organizar informações no tempo.	Qual a importância de contar o tempo
2º Trimestre	tempo cronológico para apreender noções de tempo vivido no presente e no passado. ☐ Reconhecer mudanças e permanências na comunidade ou bairro onde mora. ☐ Perceber a importância da família e da escola para sua formação, estabelecendo semelhanças e diferenças entre essas instituições atuais e as do passado.	- Perceber a importância de contabilizar o tempo desde o surgimento do homem. - Perceber mudanças temporais em casas e outras construções de seu bairro, através da comparação entre fotos antigas e atuais. - Observar que os nomes de algumas ruas homenageiam moradores antigos do bairro. - Perceber a historicidade de espaços coletivos, como praças e jardins. - Perceber que a sua aprendizagem inicia-se na família. - Relacionar costumes de sua família com a família de outros colegas. - Observar a importância de se ouvir as pessoas mais velhas, como tios, avós e os seus pais, percebendo nos ensinamentos destes, fatos importantes de sua família. - Perceber, em fotos e outros documentos antigos, a mudanças em cada membro de sua família, observando que os costumes mudam mesmo num período de tempo pequeno. - Observar que muitos objetos de sua casa são lembrados por sua importância histórica. - Identificar a escola como espaço social de aprender. - Observar que antes de existir as escolas atuais as pessoas já aprendiam em outros espaços. - Perceber em comunidades indígenas e quilombolas antigas que as crianças aprendiam, com as pessoas mais velhos de seu grupo	O tempo e as primeiras sociedades humanas ☐ Bairro/comunidade rural - Resgatando a história do meu bairro - As casas do meu bairro têm história - Os lugares de convivência A família e a escola: presente e passado - Os diferentes tipos de família - Os avós - Os pais - Os irmãos - Mudanças e permanências nos costumes das famílias A escola - Os tipos de escola: Urbana, rural, indígena etc. - Onde está localizada a escola? - Conhecendo os espaços da escola: diretoria, salas, bibliotecas, pátio etc. - Espaços educativos: a educação nas comunidades indígenas, rurais e quilombolas.

		• Perceber os elementos que constituem a sua escola. • Identificar quais são as principais carências de sua escola.	
--	--	---	--

3º Trimestre	Estabelecer relações entre produção, distribuição e modos de preparo de alimentos com os sujeitos históricos envolvidos nesses trabalhos, em diferentes épocas e sociedades. Reconhecer mudanças e permanências nos hábitos culturais alimentares, comparando aqueles que são compartilhados hoje em dia, com os identificados nos hábitos de seus pais e avós, em outros tempos.	Discutir sobre os hábitos alimentares – dos alunos, da classe e dos seus familiares. - Discutir sobre permanências e mudanças nos hábitos alimentares e de seus familiares, distinguindo os hábitos do presente e os do passado. - Explicar, com suas opiniões, mudanças e permanência nos hábitos alimentares. - Participar de situações, na escola, que se relacionam a hábitos alimentares particulares: festas, comemorações de aniversários, Páscoa e Festa Junina. - Discutir sobre hábitos alimentares da turma. - Escutar narrativas históricas de hábitos alimentares de outras culturas, de outras localidades, e de outros tempos. - Identificar hábitos alimentares de sua comunidade e de outras localidades e tempos. - Identificar os alimentos de origem orgânica e industrial, demarcando sua origem e distribuição, assim como seus benefícios para a saúde do ser humano.	Alimentos de diferentes épocas e sociedades Produção Distribuição Modos de preparo A alimentação ao longo dos tempos - A descoberta do fogo As caçadas A revolução agrícola Os alimentos de cada localidade Como se alimentavam os indígenas Que tradições alimentares herdamos dos indígenas Qual era a comida do africano? Comidas herdadas da África Os hábitos alimentares: ontem e hoje Qual a origem dos alimentos? Os alimentos orgânicos Alimentos industrializados
--------------	--	---	---

REFERÊNCIAS:

- ACRE. Secretaria de Estado de Educação do Acre. Cadernos de Orientação Curricular: Orientações curriculares para o ciclo inicial – caderno 1, 2º ano. Rio Branco, AC.: SEE, 2009. v.2. ILALVES, Alexandre. Projeto Prosa: história, 2º ano. 1 ed. São Paulo: Saraiva, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- CORDI, Ângela. Projeto Eco Mirim: Grupo 5. Curitiba: Editora Positivo, 2009.
- DREGUER, Ricardo. Projeto Conviver: História, 2º ano. 1. Ed. São Paulo: Moderna, 2008.
- LIMA, Mirna. Porta aberta: História, 2º ano. São Paulo: FTD, 2008.
- LOBATO, Monteiro. História do mundo para crianças. São Paulo: Brasiliense, 2004.

